Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

1214

REESE LIBRARY

OF THE

UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Received Oct. 1894.

Accessions No. 56595. Class No.

Digitized by Google

Digitized by Google

Rheiniſche Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

beſonderer Berückſichtigung

des

Volksſchulweſens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Dieſterweg.

Januar — Juni 1836.

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA.

Der neuen Folge

dreizehnter Band.

Eſſen,

bei G. D. Bädeker.

1836.

Digitized by Google

L31
E5
V.17-18

56595

Digitized by Google

Rheiniſche Blätter
für
Erziehung und Unterricht
mit
beſonderer Berückſichtigung
des
Volksſchulweſens.

Herausgegeben
von
Dr. F. A. W. Dieſterweg.

Januar und Februar 1836.

Des dreizehnten Bandes der neuen Folge
erſtes Heft.

Eſſen,
bei G. D. Bädeker.
1836.

Digitized by Google

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Inhalt
des dreizehnten Bandes.

I.

Seite

I. Zur Syſtematik der Mineralkörper, mit beſonderer Hinſicht auf die Verſchiedenheit der Methoden. Von Blaſius 3
II. Anſichten aus der Geſchichte. Von A. — Erzieherin 32
III. Ueber die Methodik des Sprachunterrichts. Von A. D. 57
IV. Anſichten über den Unterricht in der Zahlenlehre. Von A. D. 81
V. Ueber den wahren Geiſt der Lehrervereine. Von Oſthoff in Bochum 94
VI. Das 14te Lehrerfeſt von Berg und Mark, gefeiert am Schwelmer Brunnen den 9. Juni 1835. Von Fasbender 104
VII. Das neue Schulpapier 121
Literariſcher Anzeiger.

II.

Seite

I. Ueber den Unterricht der Phyſik. Von Baruch Auerbach 129
II. Kritiſche Ueberſicht der neueſten Schriften über Naturgeſchichte. Von A. Lüben 148

Digitized by Google

III. Ueber den Religionsunterricht in Volksſchulen. Vom Oberprediger Dr. Lange 193
IV. Der Geiſt des Kindes. Von Dr. Sickel 215
V. Der Mörſiſche Seminariſten-Verein. Von E. Kirchberg und Fr. Schürmann 236
VI. Die Schulzucht in den franzöſiſchen Gymnaſien. Von Beauvais 248
VII. Todesanzeige für Eltern. Von A. D. 250
Literariſcher Anzeiger.

III.

Seite
I. Worte, bei der dritten Stiftungsfeier der pädagogiſchen Geſellſchaft in Berlin von A. D. geſprochen . . . 253
II. Ueber die Wichtigkeit einer wiſſenſchaftlichen Bildung für die weibliche Jugend. Von Merget in Berlin . 262
III. Einiges über Seminarien von A. D. 273
IV. Zum Schutz der Geſundheit in Schulen 279
V. Gedanken über die in ...... zu errichtende allgemeine Gewerbeſchule 299
VI. Beurtheilungen neuer Schriften von A. D. u. A. . . 308
VII. Nachricht über das Seminar für Stadtſchulen in Berlin 375
Literariſcher Anzeiger.

Digitized by Google

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

I.

Zur Syſtematik der Mineralkörper, mit beſonderer Hinſicht auf die Verſchiedenheit der Methoden.

Um zu den ſyſtematiſchen Einheiten irgend eines Naturreichs zu gelangen, kann man im Allgemeinen nur zweierlei Wege einſchlagen, die voneinander ganz verſchieden ſind. Der eine beſteht darin, daß man, der Anſchauung folgend, nach den Prinzipien der Uebereinſtimmung vom Individuum zu den höhern Einheiten vom Einzelnen zum Umfaſſendern fortſchreitet; der andere beruht auf der Anwendung von Begriffen, vom geſammten Naturreiche durch Eintheilung zur Species übergehend. In beiden Fällen reicht die Natur der Syſtematik unmittelbar nur Individuen dar; die höhern Einheiten können erſt durch Vergleichung oder Eintheilung geſchehen. Da zur Hervorbringung derſelben andere Vorſtellungen angewandt werden müſſen, als der Wahrnehmung unmittelbar in der Natur geboten ſind; ſo kann hier von durchgängiger Nothwendigkeit kaum die Rede ſein. Ein natürliches Syſtem in dem Sinne, als habe die Natur ſelbſt es hervorgebracht, es ſei der Wahrnehmung unmittelbar gegeben, iſt nicht möglich; im Gegentheil laſſen ſich Schemate und Eintheilungen denken, die bei der Unvollſtändigkeit der Erfahrung und des Wiſſens ungeachtet ihrer Verſchiedenheit nebeneinander beſtehen können. Man betrachte die Reſultate eines Cuvier, Lamark, Blainville, Dümeril, Latreille, Rudolphi, Goldfuß u. A. in der Zoologie, und die Verſchiedenheit in den Klaſſen und natürlichen Fami-

Digitized by Google

lien des Gewächsreichs bei den beiden Juſſieu, Richard, de Candolle, Agardh, Sprengel, Link, Schultz ꝛc. zur Veranſchaulichung der eben ausgeſprochenen Behauptung. Durch Vermiſchung der Methoden hat ſich dies in den mineralogiſchen Syſtemen noch hervortretender gezeigt, wie ſich deutlich aus den Anordnungen und Beſtimmungen eines Wallerius, Cronſtedt, Karſten, Werner, Hauy, Hausmann ꝛc. erſehen läßt. Auch ſogar bei ſtrenger Auseinanderhaltung der Prinzipien obenangedeuteter Methoden iſt Verſchiedenheit in den Reſultaten kaum zu umgehen, was aus Vergleichung des Mohs'ſchen mit einzelnen Gruppen des Breithaupt'ſchen Syſtems, ferner aus den Syſtemen von Beudant, Berzelius, Gmelin, Nordenſkiöld und von Bonsdorf erhellt. Dieſe Uebelſtände ſind jedoch mit jeder Erfahrungswiſſenſchaft verbunden.

In der Durchführung der verſchiedenen Methoden iſt man in den verſchiedenen Reichen nicht in gleichem Schritt geblieben. In der Mineralogie wurde faſt ausſchließlich die begriffsmäßig beſtimmende Methode der Eintheilungen feſtgehalten, ohne die Prinzipien der Uebereinſtimmung, der natürlichen Verwandtſchaft anzuwenden. Wohl findet man in den Syſtemen Werner's und Hausmann's u. A. Gruppen, die der Anſchauung in Hinſicht der Uebereinſtimmung Befriedigung gewähren; allein dieſelben treten nur zufällig, nicht als eine Folge der Methode auf. Anders in den organiſchen Reichen, indem ſeit Linné in den beiden, denſelben entſprechenden Wiſſenſchaften die meiſten Fortſchritte aus der Anwendung der ſogenannten natürlichen Methode hervorgingen, ungeachtet dieſe nicht immer rein durchgeführt wurde. Lorenz Juſſieu befolgte in der Bildung der Familien durchgehends den Weg der Anſchauung, vom Individuum ausgehend. Die Vorſtellungen der Klaſſen jedoch erhebt er von vorn herein durch Eintheilung zu Begriffen. De Candolle vertheilt die Klaſſen nach Rückſichten der Organe, ſo wie die Bildung der Arten, Gattungen und Familien bei ihm auf dem relativen Werthe der Organe, den Geſichtspunkten, unter welchen ſie betrachtet werden können, und der Charaktere, alſo auf Begriffen beruht und Begriffe erzeugt, ungeachtet er ſelber die natürlichen Gruppen durch

Digitized by Google

die Anſchauung bedingt erklärt. Kurt Sprengel beſtritt die Möglichkeit natürlicher Klaſſen, vielleicht darum, weil außer der Vorſtellung der Familien der Begriff der Aehnlichkeit zuviel Willkür in der Bildung höherer Einheiten zuläßt.

Unter den neuern Mineralogen erklärt ſich unter Andern Leonhard direkt gegen die Möglichkeit einer andern als der eintheilenden Methode, wohingegen Mohs die Eintheilungen im Ganzen als unwiſſenſchaftlich und naturwidrig verwirft.

Vergleichen wir die beiden Methoden im Allgemeinen!

Da der Begriff eines Naturreichs ein zuſammengeſetzter iſt; ſo kann derſelbe nach einem beliebigen, in demſelben begriffenen Merkmale als dem Eintheilungsgrunde eingetheilt werden. Daraus folgt erſtlich, daß jedes Theilungsglied der fortgehenden Diviſion bis zum Individuum ein Begriff iſt, durch jede Theilung und Untereintheilung vollſtändig ausgeſprochen und durch die Erfahrung ſpäterhin auszufüllen, und zweitens, daß wegen Verſchiedenheit der Eintheilungsgründe derſelben Sphäre ganz verſchiedene Nebeneintheilungen möglich ſind.

Folgen wir der Anſchauung zur Vereinigung der niedern Einheiten durch die Prinzipien der Uebereinſtimmung zu höhern Inbegriffen, ſo kann und muß dies immerhin nach Rückſichten geſchehen, die Begriffe ſind; das Produkt der Vereinigung aber iſt jedesmal eine Anſchauung, die ſich nicht durch ihre einzelnen Merkmale vollſtändig ausſprechen läßt, ungeachtet ſie ſich auf eine Geſammtheit von Dingen beziehen kann. So ſind die Vorſtellungen Spath, Blende, Kies, Erz, auf dieſe Weiſe gewonnen, nur Anſchauungen, die ſich nicht durch Theilvorſtellungen ausdrücken laſſen. Daſſelbe gilt für die Vorſtellungen der natürlichen Familien des Pflanzenreichs; ſobald ich die Vorſtellung der Compoſiten nicht ſchon gebildet habe und ſie durch Angabe von Merkmalen, z. B. des gemeinſchaftlichen Fruchtbodens, der verwachſenen Staubbeutel ꝛc. hervorbringen will, erhalte ich einen Begriff, mache eine Eintheilung. Etwas anders iſt es, ſpäterhin die unter dieſer Anſchauung vorgeſtellte Geſammtheit von Dingen durch beſtimmte Merkmale, durch Begriffe zu begränzen, um ſie durch den Verſtand feſtzuhalten. Und gerade von der Möglichkeit dieſer Begränzung iſt die

Digitized by Google

Brauchbarkeit dieſer Methode, ſo wie die Möglichkeit der Wiſſenſchaft nach dieſem Prinzip abhängig.

Die Methode der Eintheilung gibt den Begriff zuerſt, indem ſie von demſelben ausgeht, und ſucht nachher durch Erfahrung das Anſchaulichgegebene für den Kreis dieſes Begriffs auf; die andere hingegen, von der Anſchauung ausgehend, bildet zunächſt ebenfalls nur Anſchauungen, und beſtimmt nachher erfahrungsmäßig den Begriff für die Geſammtheit der in den verſchiedenen ſyſtematiſchen Einheiten vorgeſtellten Dinge.

Dieſe Einheiten, welche durch die Zuſammenfaſſung nach der Uebereinſtimmung entſtehen, können ſich nur nach dem Grade und der Art dieſer Uebereinſtimmung unterſcheiden. Die Begriffe, nach welchen die Uebereinſtimmung beurtheilt wird, ſind die der Identität, Gleichartigkeit und Aehnlichkeit.

Identiſch, in Hinſicht der Naturgeſchichte, ſind die Körper, welche in allen naturhiſtoriſchen Eigenſchaften, die Mineralien alſo in Hinſicht der Kryſtalliſation, der Spaltungsrichtungen, im ſpecifiſchen Gewicht und der ſpecifiſchen Härte, in Strich, Farbe ꝛc. übereinſtimmen; in jeder andern Beziehung, in der Größe, im geognoſtiſchen Vorkommen, können ſich Verſchiedenheiten vorfinden. Aus dem Begriffe der Identität geht die Vorſtellung des mineralogiſchen Individuums hervor.

Gleichartige Naturkörper können auch in naturhiſtoriſcher Hinſicht verſchieden ſein, inſofern dieſe Verſchiedenheiten in einer umfaſſendern Vorſtellung einen dieſelben aufhebenden Vereinigungspunkt finden. Käme es auf den Begriff der mineralogiſchen Art an, ſo hätte man blos zu beſtimmen, welche Eigenſchaften für die Natur des Minerals als entſcheidend angeſehen werden müßten, welches die weſentlichen, conſtanten ſeien, und in der Beſtimmung der Art von den unweſentlichen abzuſehen, den Vereinigungspunkt, unter welchem die Verſchiedenheiten in Betracht der Art wegfallen müſſen, in den Inbegriff der weſentlichen Eigenſchaften zu ſetzen; die Methode jedoch verlangt zuvörderſt eine anſchauliche Vorſtellung der Species, vom Individuum, als der beſtimmten Grundlage, ausgehend.

Ein im Allgemeinen ausreichendes Mittel, dieſen Vereinigungspunkt zu finden, bieten die ſogenannten Reihen der Ei-

Digitized by Google

genſchaften und Charaktere dar. Um kurz und einfach die Anwendung derſelben zu zeigen, wählen wir das kohlenſaure Eiſenoxydul oder den Eiſenſpath als veranſchaulichendes Beiſpiel und nehmen an, daß die Gränzen der Reihen, daß der Begriff des Minerals ſchon gefunden ſei. Der Eiſenſpath gehört zum 3 und 1axigen oder rhomboedriſchen Syſteme, Härte: 3, 5 — 4, 5, Gewicht: 3, 6 — 3, 9; Glanz: ſtark bis wenig perlmutterglänzend zum Glasglanz; Farbe: weiß, in's Iſabellgelbe und Gelblichgraue, durchſcheinend bis undurchſichtig; Bruch: ſplitterig, in's Unebene und Unvollkommenmuſchlige. Fände man ein Mineral, das in allen naturhiſtoriſchen Eigenſchaften außer in einer mit einem Eiſenſpath übereinſtimmte, ſo würde man berechtigt ſein, daſſelbe für Eiſenſpath, die beiden Mineralien für gleichartig anzunehmen, wenn ſich für die nicht übereinſtimmenden Eigenſchaften in den betreffenden Reihen die Mittelglieder nachweiſen ließen. Es ſei die Kryſtalliſation nicht übereinſtimmend und die ſekundaire Form eine Kombination des primitiven Rhomboeders mit einem ſpitzern oder ſtumpfern, oder einer andern hemiedriſchen Form des 3 und 1axigen Syſtems, einem Skalenoëder, oder den homoedriſchen 6 und 12ſeitigen Prismen deſſelben Syſtems; ſo laſſen ſich die Individuen als gleichartig betrachten, wenn man die Form des einen aus der des andern durch Wegnahme oder Hinzufügung einer oder mehrerer dieſer Kombinationsgeſtalten entſtehen laſſen kann, wodurch nämlich die Mittelglieder nachgewieſen ſind. Und ſo auch für die andern Reihen. Dadurch haben wir nun das Mittel in Händen, Körper, die in allen naturhiſtoriſchen Eigenſchaften verſchieden ſind, doch zu derſelben Art zu vereinigen. Es laſſen ſich nämlich dieſe Reihen miteinander verbinden. Für jedes Merkmal in der einen Reihe können alle andern Reihen Statt finden, für jede Kryſtallgeſtalt können alle Abweichungen in der Farbenreihe, und für eine jede Geſammtvorſtellung dieſer beiden Reihen alle Varietäten von Glanz ꝛc. vorkommen.

Wir haben, um die Gleichartigkeit eines Minerals mit einem andern darzuthun, nur nachzuweiſen, daß die nicht-übereinſtimmenden Eigenſchaften in Reihen liegen, deren Mittelglieder nachweisbar ſind. Die Begriffe, in denen die Ver-

Digitized by Google

ſchiedenheiten der Mineralkörper einen Vereinigungspunkt finden, in welchem ſie ſich aufheben und zu derſelben Art verbunden werden können und müſſen, ſind die Reihen der Charaktere.

Da unter den Reihen blos die der Kryſtallgeſtalten abſolut begränzt iſt, indem nur Formen deſſelben Syſtems Kombinationen bilden, bei allen andern aber in Hinſicht der Gränzen und der Mittelglieder blos die Möglichkeit der Beſtimmtheit und Vollſtändigkeit gegeben iſt; ſo erwächſt hieraus für die Beſtimmung, beſonders der amorphiſchen Mineralkörper, ein nicht zu verkennender Uebelſtand, abgeſehen davon, daß man zuweilen ſogar genöthigt iſt, bei kryſtalliniſchen Species, z. B. dem Schwerſpath, gewiſſe Farben auszuſchließen, da ſie nicht als Glieder der Reihe auftreten.

Aus dem Begriffe der Gleichartigkeit geht in dieſer Weiſe die Vorſtellung der Species hervor, die wieder eine anſchauliche iſt, indem ſie von keiner einzigen Eigenſchaft abſieht, durch die Gränzen der Reihen jedoch ebenfalls in beſtimmte Reihen eingeſchloſſen iſt und in Begriffe gefaßt werden kann.

Aus den Gränzen der Reihen iſt erſichtlich, daß von einer Species zur andern keine Uebergänge Statt finden können; die Mannichfaltigkeit der Individuen innerhalb der Gränzen der Species hingegen iſt unbegränzt. Da nach der angewandten Methode alle Eigenſchaften als gleichwerthig angeſehen werden müſſen, ſo iſt kein Grund vorhanden, in dieſer Mannichfaltigkeit durch Hervorhebung beſonderer Charaktere noch Gränzen zu ſetzen; ſondern man muß im Gegentheil alle gleichartige Individuen, ſobald ſie in irgend einer Eigenſchaft nicht übereinſtimmen, als Abänderungen oder Varietäten anſehen, ſo daß zu derſelben Varietät nur identiſche Individuen gehören.

Der ſchwierigſte dieſer Begriffe für die Anwendung iſt der Begriff der Aehnlichkeit, durch welchen alle höheren ſyſtematiſchen Einheiten hervorgebracht werden müſſen. Aehnlich können die Species genannt werden, in welchen eine gemeinſchaftliche Norm aufzufaſſen möglich iſt. In der Botanik iſt dies offenbar in den natürlichen Familien, z. B. den Gräſern, Liliaceen, Labiaten, Compoſiten ꝛc. der Fall; auch unter den Mineralien erſcheinen ähnliche natürliche Gruppen, wie die der Metalle, Kieſe, Blenden, Harze, Kohlen. Deſſenungeachtet kann man

Digitized by Google

nicht ſagen, daß ſolche Inbegriffe durch die Natur ſelber gegeben, gleichſam durch ſie beabſichtigt ſeien, da der unmittelbaren Wahrnehmung nur das Individuum angehört, und eine kurze Vergleichung wird darthun, daß, ungeachtet man mit einigem Grunde in gewiſſen Punkten die Zuſammenfaſſungen begränzen kann, im Ganzen doch viel Willkür und Unbeſtimmtheit hierin möglich iſt. Vergleicht man den Kalkſpath mit dem Dolomit und Bleiglanz; ſo wird man ſchnell ſehen, daß unter Kalkſpath und Dolomit ein größerer Grad von Aehnlichkeit vorhanden iſt, als unter Kalkſpath und Bleiglanz. Füge ich den Flußſpath hinzu, ſo wird man denſelben, in Bezug auf die Aehnlichkeit mit Kalkſpath, unbedingt zwiſchen Dolomit und Bleiglanz ſtellen. Nach Hinzufügung des Arragons wird man ſich bald dafür entſcheiden, daß er mit dem Kalkſpath und Dolomit eher als mit den andern zu einer Gruppe vereinigt werden muß. Ferner wird ſich durch Vergleichung ergeben, daß der Flußſpath einer Gruppe des Kalkſpaths, Arragons und Dolomits näher ſteht, als einer des Blei-, Antimon-, Molybdän-, Wismuth- und Kupferglanzes. Bei jedem neuhinzukommenden Gliede der Vergleichung erweitert ſich die gemeinſame Norm, der Grad der Aehnlichkeit nimmt ab, und es iſt nicht einzuſehen, bei welchem Grade man die Vergleichung ſchließen und eine Geſammtheit von Körpern zu irgend einer Einheit abgränzen ſoll. Ebenſo iſt es klar, daß es Species gibt, die, zu einer gewiſſen Gruppe hinzugefügt, die gemeinſame Vorſtellung derſelben weniger verändern als andere, daß alſo Gränzen möglich und natürlich ſind. Das Schwierige der Anwendung beſteht darin, daß dieſe Gränzen, die verſchiedenen Grade der Aehnlichkeit, nicht durch beſtimmte Merkmale feſtgehalten werden können, daß man alſo den gegenſeitigen Werth ſolcher Einheiten nicht beurtheilen, dieſe Einheiten nicht mit Beſtimmtheit coordiniren und ſubſumiren, ſo wie die Zahl der Ueberordnungsgrade nur unſicher beherrſchen kann. Der Einwurf, daß erſt nach der Bildung dieſer anſchaulichen Vorſtellungen der Begriff für die Gruppen, welche allerdings möglich ſind, geſucht werden könne, ändert in der Sache nichts, indem die Unbeſtimmtheit eben in der **Bildung** der Gruppen herrſcht. Es iſt keineswegs unmöglich, durch Zuſammenfaſſung ähnlicher Species Geſchlechter, durch Zuſammen-

Digitized by Google

faſſung der letztern Ordnungen, und ſofort aus den Ordnungen Klaſſen und ſogar noch zwiſchenliegende Einheiten zu bilden; aber es liegt denſelben nicht die Nothwendigkeit zu Grunde, welche die feſte Begränzung der Species und Individuen bedingt, ſondern es kommt in den höhern Einheiten alles auf den richtigen Blick, auf die unmittelbare Schätzung und Abgränzung an.

Wären nun durch Anwendung dieſer Prinzipien der Uebereinſtimmung die einzelnen Einheiten gebildet; ſo läge es der Klaſſifikation ob, die Species, Geſchlechter, Ordnungen und Klaſſen durch das Prinzip der Aehnlichkeit, der Verwandtſchaft, zu einem Syſteme aneinander zu reihen, mit welchem Akte die Syſtematik ihr Ziel erreicht hätte.

Um die Möglichkeit herbeizuführen, die anſchaulichen Einheiten des Syſtems zu denken, iſt für jede derſelben erfahrungsmäßig der Begriff auszumitteln; dadurch allein kann das gewonnene Syſtem mittheilbar und im Allgemeinen brauchbar werden. Es darf aber dieſer ſpätere Akt der Begriffsbildung durchaus nicht zur Syſtematik, in Bezug auf dieſe Methode, gerechnet werden, ſondern derſelbe gehört, da dieſe Begriffe aus beſtimmten Charakteren beſtehen, zur Charakteriſtik. Die Charaktere für die einzelnen Gruppen oder Inbegriffe können in mancher einzelnen Beziehung in den verſchiedenen Einheiten übereinſtimmen, wenn die Geſammtbegriffe für die gleichwerthigen Gruppen nur disjunktiv ſind. Gleiches iſt auch in der Botanik für die auf dieſem Wege gewonnenen natürlichen Familien der Fall, z. B. bei den Labiaten, Viticeen, Perſonaten, bei den Dipſaceen und Compoſiten, den Junceen, Cyperaceen und Gramineen ꝛc.

Nur nach der ſoeben angedeuteten Methode iſt es denkbar, natürliche Syſteme zu erhalten, wie immer, vorausgeſetzt, daß in der Natur dieſe Gruppirung begründet ſei, was jedoch auf begriffsmäßigem Wege nicht ausgemacht werden kann. Das in der Natur Gegebene iſt Individuelles, alle über die Vorſtellung des Individuums hinausgehende Vorſtellungen ſind problematiſche, in ihrem Entſtehen zunächſt unbeſtimmte Umriſſe des Gemeinſchaftlichen in einem Inbegriff von Dingen, Produkte der reproduktiven Einbildungskraft, durch die Geſetze der Schwä-

Digitized by Google

chung und Wiederverſtärkung der Vorſtellungen bedingt. Und gerade in der Unbeſtimmtheit und Anſchaulichkeit dieſer Vorſtellungen liegt die Möglichkeit der Natürlichkeit der Gruppen, indem dieſe Natürlichkeit allein nach der Anſchauung beurtheilt wird. An dem Daſein ſolcher Gruppen wird man in der Botanik und Zoologie nicht zweifeln, wenn man nur die Pilze, Gräſer, Palmen = Käfer, Schmetterlinge ꝛc. betrachtet. Auch die Mineralogie kann, wie berührt, Aehnliches aufweiſen. Aber alle dieſe Inbegriffe ſind dadurch nicht natürlich, daß ſie in Begriffe gefaßt werden können, ſondern der Begriff iſt erſt nach der Ueberzeugung von ihrer Uebereinſtimmung entſtanden. Sobald ich nach Begriffen abgränze, bin ich in Bezug auf die Anſchauung, auf die Natürlichkeit, ganz dem Zufall anheim gegeben, gleichviel ob ich einen einzigen Begriff oder mehrere zugleich anwende. Im letztern Falle von einer Eintheilung zu ſprechen, iſt Unſinn, und nach einem einzigen Merkmale wird Niemand die Natürlichkeit beſtimmen wollen.

Auch die Behauptung, daß ein Syſtem ein natürliches ſei, wenn die Einheiten deſſelben nach verſchiedenen Eintheilungsgründen übereinſtimmend erfolgen, iſt nicht haltbar, da ja leicht die Eintheilungsgründe in einem Abhängigkeitsverhältniſſe ſtehen können, durch welches die abgeleiteten Erſcheinungen ſich gegenſeitig bedingen, wie es z. B. der Fall iſt, wenn man die Mineralkörper nach den Verhältniſſen der Kryſtallſyſteme und nach denen der Strahlenbrechung eintheilt, wodurch dieſelben Abtheilungen erhalten werden. So natürlich alſo auch die Familien des Pflanzenreichs bei Decandolle ſein mögen, ebenſo wenig kann dieſe Natürlichkeit auf die Klaſſen deſſelben aus dem Grunde ausgedehnt werden, daß ſie übereinſtimmend durch die Eintheilung nach den Funktionen der Ernährung und Fortpflanzung erfolgen, ſo ſehr auch übrigens dieſe Eintheilungsgründe anzuerkennen ſind. Durch Eintheilung erhält man nie ein naturhiſtoriſches Syſtem, welches natürlich genannt werden könnte, wenn auch nachgewieſen wäre, daß das Prinzip der Eintheilung das Weſen der zu klaſſificirenden Körper möglichſt vollſtändig ausſpräche. Und ſo iſt auch auf dem Wege anſchaulicher Vergleichung ein Syſtem, in welchem die Gruppen nach den weſentlichen Merkmalen ſtrenge abgegränzt, coordinirt und ſubſu-

Digitized by Google

mirt werden könnten, rein zufällig. Der oft ausgeſprochene Satz, daß ſich die innere Natur im Aeußern conſtituirend ausdrücke, iſt wahr; jedoch nicht ebenſo die Behauptung, daß ſich das Eine aus dem Andern rein erkennen laſſe, da das Aeußere auch häufig von Unweſentlichem und Zufälligem, nicht durch Begriffe für dieſen Gegenſtand Feſtzuhaltendem bedingt wird. Es muß daher durchaus zwecklos und vergeblich ſein, Anforderungen an ein Syſtem zu machen, deren Leiſtungen nach dem ordnenden und ſyſtematiſirenden Prinzip rein zufällig ſind.

Durch vorhin Angedeutetes möchte in der Kürze und im Allgemeinen die Methode anſchaulicher Vergleichung, die allein natürliche, charakteriſirt ſein.

Wir verſuchen, ebenfalls in kurzen Andeutungen, die Rückſichten anzugeben, nach welchen die Methode der Eintheilung in Bezug auf die Mineralogie verfahren kann.

Die Methode der Eintheilungen bringt das Syſtem ihrer Begriffe durch fortgehende Eintheilung des Begriffs vom Mineralreich und der jedesmal erhaltenen Theilungsglieder, welche bis zum Individuum wiederum zuſammengeſetzte Begriffe ſind, vermittels eines in dieſen Begriffen enthaltenen Merkmals, als des Eintheilungsgrundes, hervor. Da jede Eintheilung die Definition der unter dem Geſchlechtsbegriffe enthaltenen Artbegriffe vorausſetzt; ſo muß nothwendig das Material der Eintheilung gegeben und beſtimmt ſein, gleichviel, welcher Eintheilungsgrund angewandt werde. Die Eintheilung iſt blos eine Klaſſifikation der Begriffe, die als beſtimmt angenommen werden und für alle Eintheilungsgründe ausreichend ſein müſſen. Außer dem Begriffe des Naturreichs müſſen alſo jedenfalls auch die Endgränzen der fortgehenden Diviſion, die Einheiten, welche in Bezug auf den angewandten Eintheilungsgrund keine weitere Diviſion mehr zulaſſen, gegeben ſein. Um allen möglichen Eintheilungsgründen zu genügen, könnten dies nur die Individuen ſein.

Man hat der Methode der Eintheilung den Vorwurf gemacht, daß ſie rein willkürlich zu Werke gehen müſſe. Dies iſt zum Theil unwahr. Es iſt zwar logiſch möglich, den Inbegriff der Materialkörper nach einer jeden mineralogiſchen Eigenſchaft einzutheilen; aber eine andere Sache iſt es immerhin, ob dies

mineralogiſch rathſam ſei. Der Eintheilungsgrund wird nach dem Zweck der Eintheilung beſtimmt, und mit dieſer Bedingung hört die Willkür auf. Es iſt klar, daß wenn die Eintheilung eine mineralogiſche Vollkommenheit erſtrebt, der Eintheilungsgrund nur aus dem Weſen des Minerals entnommen werden kann, daß durchaus keine zufällige Eigenſchaft angenommen werden darf.

Dabei muß ſich natürlich die Frage aufdrängen, welche Eigenſchaften die weſentlichen ſeien, worin die Natur des Minerals beſtehe. Dies wird ſich nur aus dem Zuſtande des gegebenen Körpers ableiten laſſen. Der Zuſtand der organiſchen Körper iſt der einer ununterbrochenen Thätigkeit, vermöge welcher jeder derſelben eine Höhe des Lebens erreicht, ſeine Theile in beſtimmten Verhältniſſen ausbildet, und durch rückſchreitende Thätigkeit den Geſetzen der chemiſchen Verwandtſchaft anheim fällt. Die Naturgeſchichte hat in den organiſchen Körpern alſo vor Allem dieſe ununterbrochene Thätigkeit und deren äußerlich Gegebenes, die ausübenden Organe und die gegenſeitige Ausbildung derſelben, zu berückſichtigen. Nicht ſo in der Mineralwelt. Das Mineral, als Naturkörper, iſt ein Gegebenes, nicht erſt Werdendes, ein Ruhendes, in den Gränzen des Individuums ſeinen Zuſtand nicht Veränderndes. Der jedesmalige Zuſtand eines organiſchen Körpers iſt durch Einflüſſe bedingt, und die Theile und Eigenſchaften deſſelben können ſich der Zahl, der Art und dem Grade nach verändern; der Zuſtand des Minerals hingegen hängt allein von einem urſprünglichen Akt und den dabei obwaltenden Verhältniſſen in Hinſicht der Beſtandtheile und der den Bildungsprozeß fördernden oder hemmenden Umgebung ab. Sobald das Mineral vorhanden iſt, verändert es ſeinen Geſammtzuſtand nur durch Verwandlung in eine andere Species, durch chemiſche Zerſetzung, die es erleidet und ausübt. Die Natur eines Minerals wird folglich nur in den weſentlichen, nothwendigen Umſtänden des Entſtehungsaktes, im Urſprünglichen, als den ſpätern Zuſtand der Ruhe in jeder Hinſicht Bedingenden, zu ſuchen ſein. Dies Urſprüngliche im Mineralreich iſt nun die chemiſche Zuſammenſetzung und das elektriſche Verhalten der Beſtandtheile. In dieſen Verhältniſſen und den daraus mit Nothwendigkeit abgeleiteten Eigenſchaften,

Digitized by Google

muß die Natur eines Minerals beſtehen. Als minderweſentlich können die Eigenſchaften angeſehen werden, welche durch zufällige Einflüſſe bei der Entſtehung bedingt ſind. Als mit Nothwendigkeit aus der chemiſchen Zuſammenſetzung abgeleitet, erſcheint die Kryſtalliſation, Strahlenbrechung, ſpecifiſche Wärme; aus zufälligen Einflüſſen herzuleiten, ſind die unterſcheidenden Eigenthümlichkeiten des Kieſelſinters, Faſerkalks ꝛc., die Schwankungen in den ſpecifiſchen Gewichten, der Härte und Farbe, aus Beimiſchungen ſowohl in der Kryſtalliſationsflüſſigkeit angeſchlemmter, als vollſtändig aufgelöſeter Stoffe hervorgehend.

Es iſt natürlich, daß die Eintheilungsgründe nur aus dieſen urſprünglichen und den mit Nothwendigkeit abgeleiteten, folglich conſtanten Eigenſchaften entlehnt ſein dürfen. Daraus geht hervor, daß für eine ſolche Eintheilung auch die Fundamentaleinheiten nicht Individuen, ſondern nur ſolche ſein können, für die keine Verſchiedenheit in Hinſicht der Eintheilungsgründe mehr Statt findet. Um nun allen in obigen Gränzen noch eingeſchloſſenen Eintheilungsgründen zu genügen, müſſen dieſelben nach der chemiſchen Zuſammenſetzung, Kryſtallform, Strahlenbrechung und ſpecifiſchen Wärme ꝛc. beſtimmt werden; es müſſen Species ſein.

Da die Species das von jeder Klaſſifikationsanſicht unabhängige Material abgibt, ſo mögen hier noch folgende Bemerkungen zur genauern Beſtimmung des Begriffs derſelben ſtehen. Außer der Anwendung der chemiſchen Zuſammenſetzung kann man es nicht umgehen, auch die Kryſtalliſation, Strahlenbrechung ꝛc., als mit Nothwendigkeit abgeleitete und in der Charakteriſtik einander alſo auch vertretende Eigenſchaften bei dieſer Beſtimmung zu berückſichtigen. Als beſtimmend werden dieſelben eintreten, wenn bei gleicher chemiſcher Zuſammenſetzung eine Verſchiedenheit in dieſen Beziehungen erſcheint.

Unter den leitenden Prinzipien nimmt die chemiſche Zuſammenſetzung den erſten Rang ein. Zuvörderſt iſt dieſelbe eine urſprüngliche, nicht weiter ableitbare, bedingende Eigenſchaft, die für daſſelbe Individuum keine Veränderung zuläßt, ohne eine neue Species zu bilden, wie es durch Verwandlung des Strahlkieſes in Vitriol, des Bleiglanzes in kohlen- und phosphorſaures Bleioxyd, des Kupfers in Malachit und des Ma-

lachits in Kupferlaſur ꝛc. geſchieht; wohingegen die Winkel der Kryſtalle durch Temperaturveränderung einigermaßen modiſicirt werden können, ohne daß das Mineral in den meiſten übrigen Eigenſchaften ſchwankt. Zudem iſt die chemiſche Zuſammenſetzung meiſt in den Fällen noch leitend, in denen es unmöglich wird, die übrigen Geſichtspunkte anzuwenden. Strahlenbrechung und Lichtpolariſation läßt ſich nur bei durchſichtigen und feſten Subſtanzen wahrnehmen; die Kryſtalliſation wird undeutlich oder verſchwindet ganz durch zufällige Einflüſſe, und in all dieſen Fällen iſt die chemiſche Zuſammenſetzung unverändert zu beobachten möglich, und gerade dieſe erhält ſich conſtant.

Gegen die vielen Fälle, in denen die Kryſtalliſation und Strahlenbrechung zur Beſtimmung unzureichend und unzulänglich iſt, bietet die nach chemiſchen Prinzipien nur eine Beſchränkung dar. Es iſt dies nämlich die Erſcheinung des Iſomorphismus, in welcher zwei oder mehrere Körper in beliebigen oder auch conſtanten Verhältniſſen ſich gegeneinander austauſchen. Dies geſchieht beſonders häufig in den Silikaten und unterantimonicht- und arſenichtſchwefeligen Schwefelverbindungen. Im Granat vertreten einander Kalk-, Talkerd-, Mangan- und Eiſenoxydul, ferner Thonerde und Eiſenoxyd, im Amphibol und Augit wird die Talk- und Kalkerde durch Eiſenoxydul, die rhomboedriſche Kieſelſäure durch die iſomorphe Thonerde vertreten; im Polybaſit, Rothgiltigerz, Miargyrit, Fahlerz ꝛc. vertreten einander die negativen Verbindungen Unterantimon — und — Arſenikſchwefel, im Fahlerz noch die poſitiven Schwefeleiſen und Schwefelzink. Die Uebereinſtimmung der kryſtallographiſchen und optiſchen Verhältniſſe und das Wechſeln und gleichzeitige Auftreten dieſer iſomorphen Beſtandtheile in beliebigen Proportionen, machen die Zuſammenſtellung in dieſelbe Species hier nothwendig.

Nach dieſen Erörterungen können wir zur feſten Begränzung der Species folgenden Satz aufſtellen:

Zu einer beſtimmten Mineralſpecies dürfen nur ſolche Individuen gezählt werden, die in dem Weſentlichen der chemiſchen Zuſammenſetzung, ſowohl in quantitativer als in qualitativer Rückſicht, in den Primitivgeſtalten und Spaltungsrichtun-

Digitized by Google

gen, in der Strahlenbrechung und ſpecifiſchen Wärme *) übereinſtimmen; die in dieſen Eigenſchaften von einander abweichenden Mineralien fordern eine Trennung.

In der Anwendung treten für dies Geſetz folgende Rückſichten ein:

a. Zufällig beigemiſchte oder beigemengte Beſtandtheile, wie ſchwefelſaure Strontian- und Kalkerde, Waſſer und Eiſenoxyd im Schwerſpath, Manganoxyd im Amethyſt ꝛc. werden nicht beachtet.

b. Auch wird die Trennung nicht bedingt durch das Schwanken der Proportionen in gewiſſen Gränzen bei Körpern von nicht entſchiedener Kryſtalliſation, des Eiſenoxyd- und Thonerdegehalts im Chalcedon, Jaspis, Feuerſtein, Hornſtein ꝛc. Sobald aber Aenderung der Kryſtalliſation eintritt, wie beim Kalkſpath und Arragon, wird die Trennung geboten.

c. Ganz unbeachtet bleiben die ſekundairen Formen, und ebenſowenig dürfen kleine Schwankungen in den Winkeln der Kernform, als zufällige Erſcheinungen, durch geringe Beimengungen, mit denen ſie häufig verbunden ſind, und Verſchiedenheit der Axendimenſionen bei ungleichen Temperaturſtänden bedingt, berückſichtigt werden.

Trennungen bei gleicher chemiſcher Zuſammenſetzung werden bedingt durch die Erſcheinung des Dimorphismus, wonach

*) Anmerkung. Bisher faſt gänzlich unbeachtet in der Mineralogie blieb die ſpecifiſche Wärme der Mineralkörper. Das bekannte Geſetz Dülong's und Petit's von der Gleichheit der Produkte der Verhältnißzahlen für die ſpecifiſche Wärme und die Atomgewichte erſtreckte ſich nur auf die einfachen Körper. Seit aber Neumann (Poggend. Annalen, Bd. XXIII., St. 1, 1831) dieſe Erfahrung auch bei einer Menge von Mineralkörpern ähnlicher quantitativer Zuſammenſetzung, wie beim Kalk-, Bitter-, Magneſit-, Eiſen- und Zinkſpath ꝛc., beſtätigt gefunden hat, möchte es wohl an der Zeit ſein, daß dieſe Erſcheinung auch für die Mineralogie näher in's Auge gefaßt würde, indem das Geſetz in Bezug auf die chemiſche Zuſammenſetzung daſſelbe zu leiſten verſpricht, was die Erfahrungen über die Strahlenbrechung ergänzend und vertretend in Bezug auf die Kryſtallſyſteme wirklich leiſten.

Digitized by Google

Körper, die in chemiſcher Hinſicht als nicht verſchieden betrachtet werden müſſen, Eiſen- und Speerkies, Granat und Idokras, Augit und Hornblende, dennoch verſchiedenen Kryſtallſyſtemen angehören.

Die bedeutendſten Trennungen finden Statt für Körper derſelben Kryſtallformen, da die Kernformen bei iſomorphen Beſtandtheilen übereinſtimmen können, ſo verſchieden übrigens dieſelben auch ſein mögen. Dahin gehören der Kalkſpath und Magneſit, der kohlenſaure Strontian und Baryt.

Aus optiſchen Gründen war die Unterſcheidung des Glimmers in 1- und 2axigen nothwendig, wobei zugleich eine früher nicht beachtete Verſchiedenheit der Kryſtallſyſteme beobachtet wurde.

Sollte man mit dieſer Anſicht über die Natur der Mineralkörper und deren Anwendung beim Feſthalten beſtimmter Gränzen nicht einverſtanden ſein; ſo kann man ſich leicht auf erfahrungsmäßigem Wege überzeugen, daß dieſe Methode der Beſtimmung die ſicherſte, auch für jeden andern als oben angedeuteten Eintheilungsgrund ausreichende, im Ganzen unumgänglich iſt.

Eine feſte Abgränzung wird ſich nur nach beſtimmten Charakteren vollführen laſſen; ein jedes Schwanken muß Unbeſtimmtheit und Unvollſtändigkeit mit ſich führen. Ferner müſſen die Begränzungsmerkmale für alle Körper anwendbar ſein, um Uebereinſtimmung in das Syſtem zu bringen. Daraus erhellt, daß die Anwendung mancher Charaktere große Beſchränkung erleidet. Eben die Reihen, welche nach der früher angedeuteten Methode, die Bildung der Species möglich machen, treten hier, indem die Eigenſchaften in gewiſſen Gränzen ſchwanken, beſonders als hindernd auf, da man dieſe Gränzen a priori nicht beſtimmen kann, um die Verſchiedenheiten innerhalb derſelben durch einen umfaſſendern Begriff in der Vorſtellung aufzuheben.

In ſeltenen Fällen, bei weniger ſtarkgemengten amorphiſchen Mineralkörpern unorganiſcher, und allgemeiner bei denen organiſcher Zuſammenſetzung werden genannte Beſtimmungsgründe in der Anwendung unbrauchbar oder ſchwieriger, da die Charaktere nicht deutlich hervortreten. Ohne aber das Prinzip

ganz zu verlaſſen, nehmen wir die Eigenſchaften, welche auf die in ihrer Vollſtändigkeit nicht vorhandenen Charaktere hindeuten, als beſtimmend an. Gleiche Spaltungsgeſtalten, falls noch ſolche vorhanden, deuten auf dieſelbe Subſtanz hin, wenn auch die Deutlichkeit der Richtungen und Flächen verſchieden ſein ſollte; hervortretende Abweichungen in Härte und Gewicht, ferner im Strich, da derſelbe beſtimmt auf Verhältniſſe der chemiſchen Zuſammenſetzung hindeutet, können Trennungen mit ſich führen. Dieſe Kennzeichen, nebſt vielen andern zur genauern Charakteriſtik wichtigen, können jedoch hier nur als Hülfsbeſtimmungen gelten.

Durch die beſtimmten chemiſchen Proportionen und die Unveränderlichkeit der Kryſtallwinkel bei derſelben Temperatur und Miſchung iſt die Unmöglichkeit der Uebergänge zwiſchen den nach obigen Charakteren beſtimmten Species ſchon dargethan. Alle Veränderungen und Abweichungen können nur innerhalb der Gränzen einer Species Statt finden, und ſind, die iſomorphen Vertretungen abgerechnet, nicht weiter aus der Miſchung oder Winkelverſchiedenheit ableitbar. Abweichungen innerhalb dieſer Gränzen treten häufig conſtant ein, ſo daß dieſelben in Begriffe gefaßt werden können und eine Trennung der Species in Unterabtheilungen möglich iſt.

Da in Bezug auf die zuläßlichen Eintheilungsgründe in der Species keine Verſchiedenheiten mehr vorhanden ſind; ſo iſt ein neues Eintheilungsprinzip erforderlich, welches jedoch auch nicht zuläßig ſein würde, wenn es den angedeuteten ganz fremd wäre. Da in Hinſicht der Strahlenbrechung keine verwandten oder annähernden Verhältniſſe möglich ſind; ſo iſt man auf Kryſtalliſation und Zuſammenſetzung hingewieſen. In Hinſicht der letztern kann nur der Iſomorphismus Abweichungen bedingen, wie beim dunklen und lichten Rothgiltigerz, beim Granat, Gadolinit ꝛc., welche jedoch nicht anzuerkennen ſind, wenn der eine von zweien Beſtandtheilen gewöhnlich abweſend iſt oder nur in geringer Quantität beigemiſcht auftritt. Hier iſt dann natürlich eine Trennung in Species möglich, wie die des Uranglimmers in Uranit und Chalkalith. In Betracht der Kryſtalliſation können nur die Verhältniſſe der Struktur, als durch Spaltungsrichtungen ꝛc. auf das Kryſtalliniſche hindeutend, be-

Digitized by Google

rückſichtigt werden. So läßt ſich in der Species Baryt der ſpathige, faſerige, körnige, ſchieferige, dichte, erdige und ſtrahlige unterſcheiden.

Dergleichen Unterarten können durch Uebergänge miteinander verbunden ſein und ſind es meiſt auch. Die Verſchiedenheiten derſelben ſcheinen durch Einwirkungen auf den Kryſtalliſationsprozeß, Verſchiedenheit der geognoſtiſchen und anderer Bildungsverhältniſſe entſtanden zu ſein, wie beim Faſerkalk, Kieſelſinter.

Betrachten wir aus dieſen Geſichtspunkten die Species der frühern Methode, in welcher alle chemiſchen Merkmale und Reſultate, als nicht naturhiſtoriſche, ſtreng weggewieſen werden müſſen; ſo findet ſich, daß in mancher Beziehung die Bedingungen einer ſolchen Species, als eines vollendeten Ganzen, nicht Statt haben. Da unter andern das ſpecifiſche Gewicht von der Größe der Atomgewichte und der Condenſation der Beſtandtheile abhängig iſt; ſo liegt vor Augen, daß beim Vertreten iſomorpher Beſtandtheile von verſchiedenen Atomgewichten und beſtimmten Auswechſelungsproportionen Sprünge in den Reihen der ſpecifiſchen Gewichte, und gleicherweiſe auch in denen der Härte möglich ſind. Daſſelbe gilt für die Farbe, indem dieſe meiſt von zufällig beigemiſchten Beſtandtheilen abhängig iſt, und es ein ſeltener Zufall ſein würde, wenn die Miſchung in ſolchen Proportionen Statt fände, daß ſtetige Reihen erfolgen müßten. Die Methode iſt alſo immer der Gefahr ausgeſetzt, Species wegen Unterbrechung der Reihen zu trennen, in denen die fehlenden Glieder eben ſo gut ſich vorfinden könnten. Selten wird man nach derſelben mit Wahrſcheinlichkeit auf Gleichartigkeit ſchließen können, wenn nicht eine bedeutende Menge gleichartiger Dinge vorliegt. Und eigentlich iſt das Reſultat nie ganz ſicher und vollendet, da durch Erweiterung der Gränzen dieſer Reihen die Species in demſelben Kryſtallſyſteme in jeder Richtung zuſammen fallen können. Jedoch iſt jenes Verfahren, die Species zu beſtimmen, methodiſch richtig und für die jedesmalige Erfahrung ausreichend, wenn auch andere und ſchwankendere Species erhalten werden, als durch die letztere Methode.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA
Digitized by Google

Die eigentliche Klaſſifikation beſteht nun, nach der Begränzung der Fundamentaleinheiten, der Species, in der Anordnung derſelben nach einer beſtimmten Anſicht. Unbeſtreitbar iſt ein Mineralſyſtem um ſo vollendeter, je mehr das leitende Prinzip, gleich dem Decandolle's für die Klaſſifikation der Pflanzenkörper, aus der Natur des zu ordnenden Stoffes entlehnt iſt. Die chemiſche Zuſammenſetzung iſt als die Natur des Minerals bedingend und am durchgreifendſten ausſprechend erkannt worden, wonach dieſelbe mit Fug den Eintheilungsgrund hergeben könnte. Durch Betrachtung der übrigen Prinzipien wird ſich dies auch als am paſſendſten erweiſen.

Brewſter wandte die optiſchen Eigenſchaften als Eintheilunggrund ſeines Syſtems an. Hier findet ſich die Erfahrung vor, daß alle Geſtalten des teſſularen Syſtems, den Anolcim und Boracit ausgenommen, einfache, die der übrigen Syſteme doppelte Strahlenbrechung, daß ferner die Geſtalten des tetra- und des hexagonalen Syſtems nur eine Axe der doppelten Brechung, parallell der kryſtallographiſchen Hauptaxe, die des rhombiſchen, des mono- und des triklinoedriſchen deren zwei beſitzen, aus denen ſich die Lage der kryſtallographiſchen Axen beſtimmen läßt, und es iſt daraus erſichtlich, daß im Allgemeinen eine ſolche Eintheilung mit einer nach den Kryſtallverhältniſſen übereinſtimmen muß, nur daß letztere vollſtändiger ſein wird. Ferner tritt für eine ſolche Eintheilung der Uebelſtand ein, daß unter ungefähr 400 feſtſtehenden Species, die wenigſten durchſichtig ſind, ſich alſo die Strahlenbrechung weder direkt, noch durch Polariſation und Farbenkreiſe an denſelben beobachten läßt.

Derſelbe Uebelſtand tritt bei einer Klaſſifikation nach kryſtallographiſchen Verhältniſſen ein, indem es weit über 100 amorphiſche Species giebt, von denen die Zuſammenſetzung der meiſten eine ganz beſtimmte iſt, ſo daß auch hier, wie in der Beſtimmung der Species, das chemiſche Prinzip eine ausgedehntere Anwendung zuläßt, als die andern. Zudem muß man für den jetzigen Standpunkt auch bedenken, wie ſehr die ausgezeichneteſten Kryſtallographen, wenn auch ſelten über die Syſteme, zu welchen die Species gehören, doch häufiger über

Digitized by Google

die Winkel und Kernformen mancher Mineralien verſchiedener Anſicht ſind. *)

Da das Aeußere des Minerals durchaus bedingt, iſt durch die Zuſammenſetzung, theilweiſe durch zufällige Beimiſchungen und durch die gar nicht feſtzuhaltenden Bildungsverhältniſſe; ſo kann ſchon aus dem Grunde von einer Eintheilung nach ſolchen nicht die Rede ſein. Durchführung einzelner Merkmale würde Zuſammenſtellung der verſchiedenartigſten Species mit ſich führen, ſogar die meiſten Species trennen, und eine Eintheilung nach mehreren oder nach der Geſammtheit irgend welcher, alſo auch der äußern Merkmale iſt ſchon in logiſcher Hinſicht ein Unding und eben ſo ſehr ſtößt die Erfahrung ein ſo widerſinniges Verfahren von ſich.

Um, außer den vorhin angebenen Gründen, zudem auch einigermaßen von der Mannichfaltigkeit der Natur im Syſtem eine Andeutung zu geben, was bei einer Eintheilung nach den optiſchen und Kryſtalliſationsverſchiedenheiten, nach dem magnetiſchen und elektriſchen Verhalten, nur in geringem Grade möglich iſt, finden wir uns natürlich beſtimmt, dem chemiſchen Prinzip als Eintheilungsgrunde den Vorzug zu geben.

Es könnte ſich hier die Frage einſtellen, in wiefern die Klaſſifikation der Mineralien nach chemiſchen Prinzipien möglich, und nach welchen Rückſichten dieſelbe vorzunehmen ſei. Es würde dies zunächſt davon abhängen, ob die chemiſche Zuſammenſetzung ſich im Mineralreich nach beſtimmten Geſetzen zu Tage gäbe und welches dieſelben ſeien. Die Erfahrung zeigt, daß im Allgemeinen im Mineralreich dieſelben chemiſchen Geſetze angetroffen werden, welche die durch die Vorgänge der Laboratorien gebildeten Körper aufweiſen. Einige Ausnahmen

*) So iſt die Primitivform des Gypſes nach Weiß die ſchiefe rhombiſche, nach Hauy die grade rhomboidiſche, nach Leonhard die ſchiefe rectanguläre, nach Mohs und Breithaupt wieder eine rhombiſche Säule; ferner iſt die des Talks nach Mohs und Leonhard die grade rhombiſche Säule, nach Breithaupt das Rhomboeder; die des zweiaxigen Glimmers iſt nach Hauy eine grade rhombiſche Säule, nach Mohs ein Rhomboeder. Mancher Verſchiedenheiten in den Meſſungen der Winkel gar nicht zu gedenken.

Digitized by Google

mögen jedoch hier angeführt werden z. B. Hauyn, Helvin, Nickelantimonglanz, Bleihornerz, Chondrodit. Ferner enthalten viele Silikate freie Chlor- und Fluorwaſſerſtoffſäure und Ammoniak, wogegen die Laboratorien nur annäherungsweiſe ähnliche Verbindungen erzeugen, z. B. die baſiſchen Haloidſalze, die Doppelverbindungen der Fluor-, Chlor- und Schwefelmetalle mit Sauerſtoffſalzen oder Oxyden. Gleichzeitig auftretende und einander austauſchende iſomorphe Körper erſcheinen in der Natur, beſonders unter den Silikaten und Schwefelverbindungen ſehr häufig und auch in derſelben Species in großer Anzahl, wie im Pyrop, Yttrotantalit, Yttrocerit, in den gemengten Granaten, im Fahlerz und Polybaſit. Eine zahlreiche Klaſſe von Körpern, beſonders die Kieſelverbindungen, konnte in dieſer Mannichfaltigkeit bis jetzt nur die Natur hervorbringen. Erſt in den letzten Jahren iſt es gelungen, durch Zuſammenſchmelzung ähnliche Verbindungen zu erzeugen. So ſchmolzen Mitſcherlich und Berthier die Miſchung des Augits und der Hornblende $= CS^2 + MS^2$ zuſammen und erhielten die Spaltungsrichtungen des Augits. In vielen Fällen ſtimmen die natürlichen und künſtlichen Verbindungen überein; in andern weichen ſie ab, wie beim kryſtalliniſchen künſtlichen und natürlichen Schwefel. Das gegenſeitige elektriſche Verhalten und die atomiſtiſche Zuſammenſetzung ſteht in der natürlichen und künſtlichen Verbindung in Uebereinſtimmung, wenn man nicht die große Anzahl von Sättigungsgraden der Kieſelſäure und des Antimon- und Arſenikſchwefels in der Natur als Abweichung anſehen will.

Ungeachtet alſo auch in qualitativer Hinſicht einige Verſchiedenheiten der Mineralien in Bezug auf die künſtlicherzeugten ſich vorfinden, ſo geben ſich dennoch beſtimmte und durchgreifende Geſetze kund; dieſe Verſchiedenheiten in den Verwandtſchaftsverhältniſſen zeigen höchſtens, daß in der Natur andere oder anders wirkende Kräfte als in den Laboratorien thätig geweſen ſein müſſen, ſo daß eine Klaſſifikation nach chemiſchen Prinzipien jedenfalls möglich iſt.

Ob die Klaſſifikationsgründe nun dieſelben ſein werden, welche bei einer Eintheilung der chemiſchen Körper als die paſſendſten erſcheinen, muß die Betrachtungsweiſe der beiden Wiſ-

Digitized by Google

ſenſchaften lehren. Die Chemie unterſucht das gegenſeitige Verhalten der Körper, deren chemiſche Verwandtſchaft ſowohl in Hinſicht der möglichen Verbindungen als Zerſetzungen; alle anderen Betrachtungsweiſen gelten mehr oder weniger als untergeordnete. Die Mineralogie betrachtet im Gegentheil die Körper als etwas Gegebenes, ohne Berückſichtigung der Entſtehungsweiſe; ſie ſtellt ſich die Aufgabe, die geſammte Natur der Mineralien gleichmäßig zu erforſchen, ſie muß auf Verſchiedenheiten der Körper Rückſicht nehmen, die von der Chemie unbeachtet bleiben dürfen. Daraus ergibt ſich, daß das aus der Chemie zu entlehnende Prinzip in Bezug auf die übrige Natur des Minerals von möglichſt großer Bedeutſamkeit ſein müſſe, wenn es auch in einer Klaſſifikation der chemiſchen Körper nicht das paſſendſte ſein würde.

Dadurch wird jedoch gar nicht gefordert, daß alle Körper, die in einem oder mehrern Merkmalen übereinſtimmen, in derſelben Gruppe enthalten ſeien. Auch iſt dies nicht thunlich. Betrachten wir die Kryſtalliſation! Eine übrigens unbedeutende Gehaltsverſchiedenheit bringt eine andere Kryſtallgeſtalt hervor, wie im Kalkſpath und Arragon; ohne Iſomorphismus wird dieſelbe Form von den verſchiedenſten Beſtandtheilen in Hinſicht der chemiſchen Natur und Proportion hervorgebracht: Granat und Blende; Körper ähnlicher Natur, wie Kalk und Baryt, oder ähnlicher Zuſammenſetzung wie die teſſerale arſenige Säure, das hexagonale Eiſenoxyd und die rhombiſchen antimonigen Säuren, oder auch verſchiedene Oxydationsſtufen deſſelben Radikals, gehören zu verſchiedenen Kryſtallſyſtemen. Auch der Dimorphismus macht es nicht möglich. Bei genauer Unterſuchung ergibt ſich daſſelbe für alle andern Charaktere.

Es gibt nur ein Mittel, ſich über die Bedeutſamkeit eines chemiſchen Prinzips in Hinſicht der Körperverſchiedenheit aufzuklären: die Erfahrung. Die verſchiedenen Anſichten der Chemiker über die Natur mehrerer Körper, z. B. der Metalle *),

*) Gmelin zählt das Silicium zu den poſitiven Metallen, das Selen zu den Metalloiden; Berzelius bringt das Selen unter die negativen Metalle, das Silicium unter die Metalloide; neuerdings wurde Arſenik zu den Metalloiden gezählt u. ſ. w.

Digitized by Google

die Streitigkeiten über die Salzbildung, welche im Grunde doch kaum mehr als die Nomenklatur berühren, dürfen uns hier nicht irre machen. In mineralogiſcher Hinſicht kann dies wenig bedeuten, beſonders wenn man bedenkt, daß die meiſten negativen Körper, Sauerſtoff, Chlor, Fluor, Schwefel, Tellur, Selen, Arſenik und Antimon auf übereinſtimmende Weiſe kryſtalliniſche Verbindungen mit den poſitiven eingehen, daß alle elektronegative binaire mit den poſitiven derſelben Ordnung ähnliche Doppelverbindungen bilden.

Es wäre zunächſt zu beſtimmen, ob die quantitative oder qualitative Zuſammenſetzung als Prinzip der Eintheilung den Vorzug verdiene. Die quantitative Zuſammenſetzung äußert ſich mannichfach, und hauptſächlich in der Kryſtalliſation, ſo daß dieſelbe als Eintheilungsgrund an ſich nicht zu verwerfen iſt. Eine Anordnung nach derſelben ſcheint jedoch nicht die vortheilhafteſte. In einer Gruppirung nach quantitativen Rückſichten tritt jedes Element mit dem andern als gleichwerthig auf, wodurch Trennungen entſtehen, wie die der Oxyde und Schwefelverbindungen mit demſelben Radikal, des Manganoxyduls vom Manganoxyd, des Operments vom Realgar, des Zinkenits vom Jameſonit ꝛc., die man nur für unvortheilhaft anſehen kann. Sogar die kryſtallographiſchen Verhältniſſe ſind nicht unverrückt im Auge zu halten, da Dimorphismus und Iſomorphismus gleichartige Zuſammenſtellungen, auch bei ähnlicher atomiſtiſcher Zuſammenſetzung, unmöglich machen, z. B. beim Rutil und Anatas, Eiſen und Strahlkies, beim Weißbleierz, Talk- und Zinkſpath, Anhydrit und Cöleſtin, Kali- und Natronſalpeter. Zudem tritt einer ſolchen Anordnung noch eine große Schwierigkeit entgegen, der Austauſch iſomorpher Beſtandtheile von verſchiedener atomiſtiſcher Zuſammenſetzung, unter andern der Thonerde und Kieſelſäure im Pyroxen und Amphibol, des Eiſenoxyds und des titanſauren Eiſenoxyduls in mehreren Titaneiſenverbindungen.

Wir ſind alſo auf die Verhältniſſe der qualitativen Zuſammenſetzung hingewieſen. Um beſtimmtere Rückſichten aufzufinden, werden einige Vergleichungen nothwendig ſein.

Indem wir die einfachen oder vielmehr unzerlegten Beſtandtheile der Mineralien betrachten, ſehen wir leicht, daß unter

Digitized by Google

den elektronegativen im Allgemeinen eine größere Verſchiedenheit herrſcht, als unter den poſitiven. Der Sauerſtoff iſt vom Schwefel, Chlor, Kohlenſtoff, Silicium in höherem Grade verſchieden, als ſich Kalium, Natrium, Baryum, Calcium voneinander unterſcheiden. Daſſelbe gilt für die binairen Verbindungen: die Schwefelſäure, Salpeter=, Phosphor=, Kohlen- und Kieſelſäure ſind unter ſich in ſtärkerem Grade verſchieden, als Kali, Natron, Lithon, Kalkerde. Noch deutlicher zeigt ſich dieſer Unterſchied, wenn man die Sauerſtoffverbindungen mit denen des Schwefels, Chlor's, Selen's, Kohlenſtoffs vergleicht: die Schwefelmetalle haben unter ſich mehr Uebereinſtimmendes als mit den Oryden; und umgekehrt.

Betrachten wir die Sauerſtoffverbindungen zweiter Ordnung! Das ſchwefelſaure Kali iſt dem kohlenſauren ſicher weniger verwandt, als das kohlenſaure Kali dem kohlenſauren Natron; Schwerſpath ſtimmt mit Anhydrit ſicher mehr überein, als das kohlenſaure Eiſenorydul mit dem phosphorſauren und dem Crichtonit, oder der Kupfervitriol mit dem Kieſelkupfer und Malachit. Minder ſtark als an den beiden Gränzen der elektrochemiſchen Reihe treten dieſe Unterſchiede bei den Mittelgliedern derſelben hervor, wo die elektriſchen Tenſionen allgemein ſchwächer und unbeſtimmter erſcheinen. Ungeachtet es ſich nicht leugnen läßt, daß in Verbindungen jeder Beſtandtheil Einfluß auf die Natur des zuſammengeſetzten Körpers hat; ſo ſcheint es doch unbeſtreitbar, daß die negativen Beſtandtheile ſie am entſchiedenſten bedingen. Nehmen wir auf die in der Natur ſich nach der natürlichen Verwandtſchaft ergebenden Gruppen Rückſicht, ſo finden wir, daß dieſelben meiſt ähnlicher Zuſammenſetzung in Hinſicht der qualitativen Natur der Beſtandtheile ſind, wie die Blenden, Kieſe, Glanze, Erze, die kohlenſauren Verbindungen ohne Waſſer, ꝛc. Daraus geht hervor, daß die Trennungen in der Eintheilung füglich nach dem elektrochemiſchen Verhalten gemacht werden können und daß die negativen Beſtandtheile eine Hauptrückſicht bei den Zuſammenſtellungen abgeben müſſen. Für die Sauerſtoffverbindungen insbeſondere hat der Waſſergehalt noch eine unverkennbare Bedeutſamkeit, die ſich ſehr deutlich im Quarz und Opal, Gyps und Anhydrit, im Eiſenoryd und Eiſenorydhydrat, im Man-

Digitized by Google

ganit und Braunit ausweiſet. Es ſcheint jedoch das Waſſer im Ganzen hier eine minder wichtige Rolle zu ſpielen, als die Säuren.

Die Anordnung nach den negativen Beſtandtheilen führt nicht allein den Vortheil mit ſich, daß dieſe für die Natur des Ganzen als die entſcheidendſten, als die plaſtiſchen, auftreten; ſondern auch den, daß ſie die Klaſſifikation einer unüberwindlichen Schwierigkeit überhebt, die bei der Gruppirung nach den poſitiven Beſtandtheilen eintritt. Der Austauſch iſomorpher Beſtandtheile geht unter den poſitiven ſo häufig vor, daß durch Berückſichtigung dieſes Wechſelns die Einordnung ſehr vieler Species wohl unmöglich werden würde; wohingegen die negativen Beſtandtheile nur äußerſt ſelten, wie im Yttrotantalit, Fahlerz, einander vertreten.

Dieſe Erſcheinung führt uns unmittelbar noch zu einer Bemerkung, durch die ſich die Behauptung, daß ſich die negativen Beſtandtheile als die bedeutſamſten erweiſen, noch mehr beſtätigt. Die unter dem Namen Fahlerz begriffenen Individuen haben in Bezug auf den beſtimmten Charakter ähnlicher Zuſammenſetzungen ein ſo verſchiedenartiges und mannichfaltiges Anſehen, als wenige andere; eine ſo auffallende Mannichfaltigkeit ſehen wir jedoch nirgends, und beſonders in dieſer Deutlichkeit ausgeſprochen, unter den Körpern, in welchen iſomorphe poſitive Beſtandtheile in noch größerer Anzahl einander gegenſeitig erſetzen.

Durch Erfahrung und theoretiſche Gründe geleitet wäre demnach das Prinzip aufgefunden, nach welchem man die Mineralkörper mit Wahrſcheinlichkeit auf die paſſendſte Weiſe klaſſificiren kann. Vollſtändige Sicherheit in Anerkennung deſſelben als des bedeutſamſten für die unorganiſche Natur, folglich auch als des richtigſten für die Methode der Eintheilung, iſt bis jetzt nicht möglich, indem die Erfahrungen über daſſelbe bis dahin noch zu unvollſtändig ſind, und die Bedeutſamkeit deſſelben auch nicht bis in's Einzelne überall nachgewieſen werden kann. Für manche Eigenſchaften hat man noch gar keinen beſtimmten Zuſammenhang, oder auch nur ein regelmäßiges Zuſammentreffen mit den in der Natur ſich ausweiſenden Reſultaten des angedeuteten Prinzips auffinden können.

Digitized by Google

In der Eintheilung und Anordnung nach dieſem Prinzip der qualitativen Zuſammenſetzung werden die Trennungen für die Körper reinunorganiſcher Zuſammenſetzung als offenbar nach den negativen Beſtandtheilen des Mineralreichs erfolgen; die Reihenfolge der erhaltenen Einheiten wird ebenfalls eine Folge der elektriſchen Reihe ſein. Die einzelnen Einheiten werden uns als chemiſche Inbegriffe durchaus bekannt ſein müſſen, inſofern ſie jedesmal als Artbegriffe des eingetheilten Geſchlechtsbegriffes auftreten. Auch in mineralogiſcher Hinſicht werden dieſelben ihrer allgemeinen Natur nach nicht unbekannt ſein können, da wir uns in Aufſuchung des Prinzips theilweiſe durch die Erfahrung leiten ließen, wodurch die Reſultate alſo in dieſem Maße beſtimmt ſind.

Wir wollen verſuchsweiſe die aufgefundenen Rückſichten näher und ſpecieller durchführen. Es iſt klar, daß keine größere Verſchiedenheit in qualitativer Hinſicht unter den Körpern Statt findet, als die, welche aus den verſchiedenen Zuſammenſetzungsweiſen der organiſchen und unorganiſchen Natur hervorgeht. Daraus erhellt, daß das geſammte Mineralreich in zwei Klaſſen zerfallen kann, von denen die eine Körper rein unorganiſcher, die andere ſolche enthält, welche theilweiſe oder ganz nach dem Prinzip der organiſchen Natur gebildet ſind.

Die unorganiſchen Verbindungen können nach den elektriſchen Relationen wieder in zwei Abtheilungen gebracht werden, von denen die eine die elektronegativen Körper und deren Verbindungen, die andere die poſitiven und deren gegenſeitige Zuſammenſetzungen enthält. Die erſtere Abtheilung zerfällt nun füglich nach den charakteriſirenden negativen Beſtandtheilen in die Gruppen des Sauerſtoffs, Schwefels, Chlors, Kohlenſtoffs ꝛc. und ihrer Verbindungen. Die zweite Abtheilung, der elektropoſitiven Metalle iſt unter ſich ſo übereinſtimmend und enthält ſo wenig Species, daß eine weitere Eintheilung unnütz wird. Anders iſt es mit den Gruppen der erſteren Abtheilung, beſonders der des Sauerſtoffs, indem ſich in dieſer eine ſolche Verſchiedenheit und Anzahl von Species vorfindet, daß eine Trennung unumgänglich wird. Die Oxyde zerfallen wieder, parallell der obigen Eintheilung der erſten Klaſſe, nach ihrer Hauptverſchiedenheit in poſitive und negative nebſt deren Ver-

Digitized by Google

bindungen. Da, wie erwähnt, in der Zuſammenſetzung die negativen Oxyde als entſcheidend auftreten, auch unter ſich von bedeutender Verſchiedenheit ſind; ſo kann die eine Abtheilung der Oxyde nach der Verſchiedenheit der Säuren in die Ordnungen der Schwefelſäure, der Salpeter-, Phosphor-, Kohlen-, Kieſel-, Arſenikſäure ꝛc. zerfallen, wobei noch zu bemerken iſt, daß die Verbindungen der Chrom-, Vanadin-, Molybdan-, Wolfram-, Tantal- und Titanſäure unter ſich weniger verſchieden ſind, als die Verbindungen der andern Säuren, und beſonders auch die der beiden letztern ſich ihrem Charakter nach den poſitiven Oxyden nähern. Für die Abtheilung der poſitiven Oxyde gilt daſſelbe, was in Hinſicht der poſitiven Metalle bemerkt wurde; die Uebereinſtimmung und verhältnißmäßig geringe Anzahl macht eine weitere Trennung nicht durchaus nothwendig. Für die Sauerſtoffverbindungen im Ganzen tritt nun zunächſt die Bedeutſamkeit des Waſſergehalts hervor, wonach jede der bezeichneten Ordnungen oder Abtheilungen wieder im Allgemeinen in zwei Reihen, waſſerfreie und waſſerhaltige, zerfiele, in ſpeciellen Fällen aber auch eine dieſer Reihen nicht vorhanden ſein dürfte. Bei weiterer Eintheilung würde man natürlich die chemiſch-beſtimmte Species erhalten, deren genaue Begränzung ſchon oben dargelegt wurde.

Was die zweite Hauptklaſſe betrifft; ſo laſſen ſich nach dem angenommenen Prinzip zwei Gruppen unterſcheiden, von welchen die eine Verbindungen von Beſtandtheilen organiſcher Zuſammenſetzung mit unorganiſchen Körpern, die andere ſolche enthält, welche blos nach dem Prinzip der organiſchen Natur zuſammengeſetzt ſind.

In der Anordnung, ſowohl der Species als der höheren Einheiten des Syſtems können die elektrochemiſchen Beziehungen als bedingend gelten. In Hinſicht der Reihenfolge der Species iſt noch Folgendes zu merken. Die Wichtigkeit der Salzbaſen in Verbindungen mit übereinſtimmenden Säuren macht die Berückſichtigung derſelben in der Anordnung wünſchenswerth. Inſofern die Salzbaſen mit erzmetalliſchem Radikal ſich bedeutend verſchieden von den Alkalien und Erden erweiſen, könnte man die zuſammengehörigen ungetrennt aufeinander folgen laſſen, da aus früher angegebenen Gründen eine

Digitized by Google

weitere Eintheilung ſehr erſchwert und unfruchtbar iſt. Indem man zugleich berückſichtigt, daß ein gleichzeitiges Auftreten mehrerer Salzbaſen einen in Hinſicht der Baſen gemiſchten Charakter hervorbringt, ebenſo daß die Doppelſalze, in welchen alkaliſche oder erdige Baſen mit erzmetalliſchen zugleich erſcheinen, einen ſchicklichen Uebergang zwiſchen den Salzen bilden, in welchen in dieſer Beziehung nur gleichartige Baſen vorkommen, würde man folgende paſſende Reihenfolge erhalten:

a. Die Säuren an ſich;
b. Salze mit alkaliſcher und erdiger Baſis;
  α. einfache;
  β. zuſammengeſetzte;
c. Zuſammengeſetzte Salze mit alkaliſchen und erdigen und erzmetalliſchen Baſen;
d. Salze mit erzmetalliſcher Baſis;
  α. Doppelſalze;
  β. einfache.

Die ſpeciellere Reihenfolge innerhalb der Gränzpunkte dieſer Reihe würde demnach nun noch vom elektriſchen Verhalten der Radikale der einzelnen Baſen abhängig ſein. Für die elektropoſitiven, Oxyde, die Chlor-, Fluor-, Schwefel- ꝛc. Verbindungen, ferner für die poſitiven Metalle laſſen ſich leicht dieſelben Rückſichten anwenden, wodurch die geſammte Anordnung bis in's Speciellſte beſtimmt wäre.

Es ſei erlaubt, nun noch aus einem allgemeinen Geſichtspunkte, nämlich dem der Entwickelung der geſammten Naturkunde, die beiden bezeichneten Methoden näher in's Auge zu faſſen. Jede Kenntniß der Natur hebt mit der Anſchauung an: Beobachtungen und Verſuche ſind die Mittel, ſich über die Data in's Klare zu ſtellen. Durch die Wiederkehr derſelben Erſcheinungen, die Gleichheit der Thatſachen, faßt der Verſtand die Einheit, das Geſetz in den Erſcheinungen auf. Dieſe Einheit in den Thatſachen ſetzt, nach der Einrichtung unſers Denkvermögens, jedesmal auch eine einheitliche Urſache voraus, die wir eine Kraft nennen. Dieſen Stufengang muß jede Erfahrungswiſſenſchaft, Phyſik, Chemie, Phyſiologie, Pſychologie, einſchlagen; das Aufſuchen dieſer, wiewohl hypothetiſchen Kräfte, iſt das Endziel der Wiſſenſchaft. Auf dieſem

Digitized by Google

Standpunkte angelangt, kann man nun den umgekehrten Weg einſchlagen, aus der Natur der gefundenen Kräfte das Geſetz und die Erſcheinung zu conſtruiren, die Thatſachen zu erklären. Aus der Wirklichkeit und Vollſtändigkeit dieſer Conſtruktion läßt ſich die Richtigkeit der aufgefundenen Reſultate erſehen; die Hypotheſe, als Erklärungsgrund, iſt richtig, wenn die Erſcheinung ſo erfolgt, als ob ſie in aller Beziehung nach der Hypotheſe durchgeführt wäre.

Wenden wir dies auf die Naturgeſchichte an! Auch hier geht die Kenntniß von der Beobachtung, Unterſuchung aus: ſie iſt zunächſt Naturbeſchreibung. Erſt durch die Syſtematik erhebt ſich die Naturgeſchichte auf einen höhern Standpunkt, zu einer Wiſſenſchaft. Es unterſcheiden ſich die Methoden nach dieſer Rückſicht nun in Folgendem. Die Methode der anſchaulichen Vergleichung ſucht das Einheitliche, das Uebereinſtimmende in der Mineralwelt auf, und die ſyſtematiſchen Inbegriffe ſind das, was in Phyſik und Chemie die Naturgeſetze ſind. Es iſt klar, daß man auf dieſem Wege weiter gehen und nach den Gründen ſolcher Uebereinſtimmungen fragen, z. B. unterſuchen kann, warum eben die Gränzen der Species beſtimmt ſind, durch welche Gründe das Uebereinſtimmende in den Geſchlechtern, Ordnungen ꝛc. bedingt iſt. Sind dieſe Gründe vollſtändig aufgefunden, ſo läßt ſich umgekehrt das Einheitliche und Einzelne aus denſelben conſtruiren. Dieſen letzten Weg ſchlägt die Methode der Eintheilung ein.

Dasjenige, was durch Eintheilung conſtruirt werden ſoll, kann in einer beliebigen Geſammtheit mineralogiſcher Eigenſchaften beſtehen. Die Eintheilung, welcher es gelänge, die Natur in ihrer ganzen Mannichfaltigkeit durch das Syſtem darzuſtellen, würde für die vollkommenſte angeſehen werden können, und auch unbedingt an Werth über jedes Syſtem nach anſchaulicher Vergleichung geſtellt werden dürfen, da ſie ſich auf einen höhern Standpunkt erhebt, und die Reſultate derſelben, wenn ſie auch von der nur vollkommen durchgeführten Vergleichungsmethode nicht abweichen dürften, aus dieſem Standpunkte als nothwendig, ohne alle Willkür, erſchienen; eine ſolche Eintheilung würde die Uebereinſtimmung, Verſchiedenheit und Mannichfaltigkeit der Mineralkörper aus ihren Gründen einſehen, anſtatt daß die

Digitized by Google

Vergleichungsmethode bei der äußern Erſcheinung ſtehen bleiben, auf innern Zuſammenhang verzichten muß. Die Möglichkeit eines ſolchen Syſtems auf dem Wege der Eintheilung würde von drei Bedingungen abhängig ſein: erſtens müßte man alle Bedingungen, von welchen mineralogiſche Verſchiedenheiten oder Uebereinſtimmungen abhängen, in Bezug auf die Mineralkörper in anwendbare Begriffe faſſen können; zweitens wäre es nothwendig, daß alle Erfahrungen in Hinſicht dieſer Bedingungen zur Benutzung vorlägen; und drittens müßten dieſe Bedingungen ſich auf ein einziges Prinzip reduciren laſſen, da die Theilungsglieder einer jeden beſtimmten Eintheilung nur nach einer Vorſtellung als dem Eintheilungsgrunde erhalten werden können, verſchiedenartige Vorſtellungen aber ſich nicht zu einer einzigen verbinden. Was die erſte Bedingung betrifft, ſo iſt für die Erfüllung derſelben für jetzt noch keine Ausſicht vorhanden, indem wir noch keine Mittel beſitzen, alle betreffenden einwirkenden Verhältniſſe aufzuſinden, noch weniger zu dieſem Zwecke dieſelben durch Begriffe feſtzuſtellen; wodurch zugleich über die zweite Bedingung entſchieden iſt. In Hinſicht der letztern muß die Möglichkeit ſehr zweifelhaft ſcheinen, da man bis jetzt durchaus noch nicht einzuſehen vermag, in welcher Weiſe ſich die chemiſche, kryſtallographiſche, optiſche und phyſikaliſche Natur der Mineralkörper aus ein und demſelben Prinzip wird ableiten laſſen. Daraus iſt erſichtlich, daß nach dem jetzigen Standpunkt des Wiſſens, in einem durch Eintheilung gewonnenen Syſteme die Aufſtellung ſolcher Gruppen, welche auch für die Anſchauung als natürlich erſcheinen, wenn nicht durchaus unmöglich, doch ganz zufällig iſt. Beſchränkt man hingegen die Anforderungen an ein ſolches Syſtem, indem man nur einzelne Eigenſchaften, z. B. die, in welche man die innere und unveränderliche Natur der Mineralien ſetzen muß, berückſichtigt; ſo iſt ein in dieſem Betracht vollendetes Syſtem, wenn auch ſchwierig, doch nicht unmöglich, inſofern die betreffenden Thatſachen jedesmal vorliegen können.

Digitized by Google

II.

Anſichten aus der Geſchichte.

Wenn der Stachel der Wißbegier den Menſchen lange genug zu mühſamen Forſchungen im Weltraume angeſpornt; wenn er ihn von dem Nächſten und Einzelnen, zur Erkenntniß der Gattung geleitet, und ihn in der Mannichfaltigkeit der Erſcheinungen, die Einheit des Geſetzes kennen gelehrt hat: ſo biegt er ſeinen Stachel endlich ſelbſt gegen die Bruſt, die ihn erzeugte und frägt: Wer biſt Du? Da erſchrickt der Geiſt über ſich ſelbſt; denn er weiß die Antwort nicht zu finden. Einen wunderbaren Gaſt beherbergen wir in einem dunkeln Körper. Unſern feinſten Belauſchungen entflieht er plötzlich in unbekannte Tiefen, unſern Beobachtungen leiht er ſich dar, wie man einem Kinde willfahret, dem man immer zurufen kann: Nun iſt's genug! und unſern ängſtlichen Zweifeln ſetzt er nichts als das zutrauensvolle Lächeln des Selbſtbewußtſeins entgegen. Wir könnten es mit einem ſo ungeberdigen Weſen nicht aushalten, wäre dieſes Weſen nicht wir ſelbſt, und hätte uns nicht die Natur als Gegengewicht dieſes Erkenntnißtriebes, das körperliche Bedürfniß und die Luſt an ſeiner Befriedigung gegeben. So aber, indem wir von der Noth zu Handlungen getrieben, durch Handlungen zum Nachdenken aufgefordert werden, bleiben wir in Pendelſchwingungen, zwiſchen der Außen- und Innenwelt; und theilen unſere Zeit zwiſchen Erkennen und Ausüben.

Wir ſchauen aber, ſowohl in dem Leben als in der Wiſſenſchaft, den Menſchen auf zweifache Weiſe an. Im Leben beobachten wir unſere Natur an uns ſelbſt und an Andern; in der Wiſſenſchaft lernen wir unſere moraliſche Seite kennen, durch Pſychologie und Geſchichte. Hat Erſtere es mit der Anatomie gemein, daß ſie, wie jene die Organe des Körpers, ſo die Kräfte der Seele, einzeln, und ohne den Pulsſchlag des Zuſammenwirkens betrachtet, und uns alſo ein Skelett giebt, an welchem nur der Sachverſtändige die zweckmäßigen Apparate der

Bewegung bewundern kann; ſo gleicht dagegen die Geſchichte einer beſeelten, edel einherſchreitenden Geſtalt, ausgeſtattet mit Kraft und Fülle und umſpült von den Wellenlinien der Schönheit. Sie iſt eine wandelnde Seelenlehre.

Man hat Geſchichte definirt: „Erzählung des Merkwürdigſten, was ſich auf der Erde zugetragen, nach Urſache und Wirkung, chronologiſch geordnet.“ So annehmbar und erſchöpfend dieſe Erklärung auch ſein mag, ſo bezieht ſie ſich doch mehr auf das Materielle der Wiſſenſchaft; ſie iſt, um mich eines phyſikaliſchen Ausdrucks zu bedienen, — im atomiſtiſchen Sinne gegeben, und es wird mir nicht unerlaubt ſein, zu verſuchen, wie man ſie wohl von der innern, dynamiſchen, formalen Seite auffaſſen könnte. Nach dieſer Anſicht iſt das Leben der Menſchheit ihr Inhalt. Menſchheit aber iſt die Geſammtheit der Gattung, als Einheit gedacht, vom Beginn bis zum Ende ihrer Exiſtenz im Zeitleben. Wir Alle ſind als Individuen, Theile des Ganzen, und da hier der Theil dem Ganzen gleicht, ſo finden ſich in jedem Einzelnen alle Anlagen und Kräfte der Gattung, jedoch in der Beſchränkung der Perſönlichkeit, und auf die Weiſe geordnet, daß gewöhnlich in jedem Naturell eine Gruppe verwandter Anlagen und Eigenſchaften als beſonders wirkſam, hervortritt, und gleichſam den Grundton der Seele angiebt. Doch ſei die Miſchung des Angebornen und Anerzognen, aus welcher endlich die bleibende Form entſteht, die wir Charakter nennen, auch noch ſo vielſeitig und glänzend, unſer ſchwacher Lebensfaden ſpielt doch nur immer eine matte Farbe, im reichdurchwirkten Teppich der Geſchichte. Denn ſo unmöglich dem Individuum die Allſeitigkeit, ſo unmöglich iſt der Menſchheit in ihrer hiſtoriſchen Entwicklung die Einſeitigkeit; eine ganze Art von Naturen, eine ganze Nation in ihrer Eigenthümlichkeit, iſt nur ein gebrochner Strahl in dieſem ungeheuren Prisma. Daher iſt es beinah undenkbar, daß es irgend eine Grundkraft gebe, die nicht unter den Millionen der Vor- und Mitlebenden ſchon ſich kund gethan hätte; und geſetzt auch, es gäbe ſolche noch unentdeckte Anlage, ſo iſt es doch für uns ſo gut, als exiſtirte ſie gar nicht; und da wir Kräfte nur nach ihren Wirkungen beurtheilen können, ſo dürfen wir annehmen, daß jedes intellektuelle Eigenthum der

Digitized by Google

Menſchheit, ſich als That und Wort — auch Worte bilden Thaten, — ſeine angemeſſene Stelle in der Geſchichte erobert hat. Dem zufolge könnten wir den Begriff Geſchichte definiren, als: Darſtellung (Manifestation) des geſammten geiſtigen Vermögens der Menſchheit und ſeiner Entwicklung, nach ſeiner Beziehung zur Außenwelt, — in Form der That.

Es ſind demnach zwei entgegengeſetzte und widerſtrebende Elemente, welche, ſo im Leben der Gattung, wie im Leben des Einzelnen ſich durchdringen: der Geiſt und die Welt. Beide ſtehen ſich meiſt feindlich gegenüber, der erſtere entwickelt ſich nur im Kampfe mit der letzteren. Er unterwirft ſich erſt die lebloſe, dann die thieriſche Natur, und fängt endlich den Kampf der Meinung mit den ihm gleichartigen Weſen an. Daher berichtet die Geſchichte ſo viele Kämpfe. Und dieſe, ſo traurig ſie auch ſind, beweiſen doch die Herrſchaft des geiſtigen Prinzips; denn ſie zeigen, daß dem Manne die Behauptung des für Recht gehaltenen höher ſteht, als das Leben, und daß es der Geiſt nur iſt, der ſich die Form bildet, wenn dieſe uns auch oft als äußerliche Zuthat erſcheint. Dieſes Geiſtige überall als das Wahre und Ueberwiegende zu zeigen, als den lebendigen Mittelpunkt, um welchen ſich alles Accidentelle nur ſammelt, und durch welchen allein es Geſtalt, Werth und Bedeutung gewinnt; durch dieſe Erkenntniß die menſchliche Freiheit zu retten, vor der Ueberwältigung der Materie, der Leidenſchaft und des Todes, — und ſo überall dem Göttlichen im Menſchen Achtung zu verſchaffen, — das iſt der Zweck, das Streben der Geſchichte.

Bei dem Geiſt iſt die Freiheit. Die Freiheit, in ſo fern ſie ſich auf ein Objekt richtet, welches ſie begehrt oder verabſcheut, wird zum Willen. Der Wille, indem er die Ausführbarkeit, die Art der Ausführung, das relative Gute oder Böſe der Folgen erwägt, führt als letztes Glied in der Kette der Ueberlegung den Entſchluß herbei, welcher ſich mit Beſeitigung alles Uebrigen, auf ein konkretes Ziel wirft,

Digitized by Google

und der Entſchluß iſt der Vater der That. So weit alſo gehört unſere Handlung uns ſelbſt an; aber auch nur ſo weit! Kaum daß wir noch bis an dieſe Gränze ihrer organiſchen Entwicklung folgen können. Die Neigung beſchleicht uns ſanft, und führt uns unvermerkt zu einem unvermutheten Ziele; die Noth lehrt uns in einem Moment alle jene Stufen durcheilen, und die edelſten und gewagteſten Entſchlüſſe haben der Begeiſterung ihr Daſein zu verdanken. Wir wundern uns oft über das, was wir in ſolchem Augenblick gethan haben, und doch ſind wir, in allen dieſen Lagen, nicht weniger wir ſelbſt. Denn dieſes Unbewußtſein iſt nicht Bewußtloſigkeit, es iſt vielmehr ein Zeichen, daß alle Theile unſeres Seins in ſo harmoniſcher Verbindung nach einem Ziele ſtreben, ſo durchdrungen ſind von der Vernünftigkeit deſſelben — wenn auch nur momentan, — daß all' unſer Denken zum Gefühl, und unſer Fühlen zum Gedanken wird. So ſollte es immer ſein! Wenn unſer Wollen und Wirken immer ſo freudig und reich, wenn unſre Handlungen immer ſo aus einem Guſſe wären, — ſo leicht und doch ſo deutlich ausgeprägt, — wie in einem ſo geſteigerten Seelenzuſtande, ſo würden wir Unglaubliches leiſten; denn wir wirkten zugleich mit der Freiheit des Geiſtes und der Unfehlbarkeit des Inſtinkts. Auf dieſe Weiſe erkläre ich es mir, wie ſchöne und große Naturen alles an ſich ziehen und feſthalten, was ſich ihrem Kreiſe naht. Denn ſie erſcheinen uns immer ſo liebenswerth, oder ſo erhaben, wie wir in unſern beſten Augenblicken uns vorkommen, oder zu ſein wünſchen. Da iſt nichts Halbes, nichts Stückweiſes; Alles zweckvoll, einfach, bequem; immer tritt die gottgeborne Minerva gerüſtet mit Helm und Schild aus dieſer Heldenſtirn hervor. Die Abſicht der Natur iſt ſolchen Seelen eingebrannt; ſie können die Schrift nicht verkennen, ſie können ſie nicht verändern, wenn ſie auch wollten. Mehr als bei uns gewöhnlichen Weſen, die die große Mutter in gleichgültiger Laune zwiſchen Ja und Nein geſchaffen, herrſcht bei dieſen der Zwang der Nothwendigkeit. Wo wir überlegen und ſchwanken, da horchen ſie auf das Orakel ihrer Bruſt und folgen ihm. Dies fühlen ſie auch deutlich, und dieſes unbekannte Etwas regiert den Willen, der widerum die Welttheile oder die Gedanken regiert. Das iſt der

Digitized by Google

Dämon, dem Sokrates lauſchte, das iſt Cäſar's Glück, das ſind Wallenſtein's Sterne, das ſind Napoleon's gute und böſe Tage. Sollen wir es Aberglauben nennen? Was iſt damit erklärt? Es wäre nur um ſo widerſprechender, daß die beſten Köpfe ihrer Zeit der größten Verſtandesſchwäche unterliegen ſoll-ten. Wir wollen uns vielmehr darüber freuen: dieſer zwin-gende Trieb ſtellt die Gleichheit zwiſchen uns, den Gehorchen-den, und den beherrſchten Herrſchern her, und indem wir ihnen dienſtbar ſind, dienen wir dem Schickſal, das gewöhnlich durch dieſelbe Stimme, die ſie auf den Gipfel leitete, ihnen auch das Signal zum Sturze giebt.

So iſt der Menſch ſchon unfrei von Natur durch die Mi-ſchung ſeiner Eigenſchaften, und der Genius ſelbſt folgt einer innern Nothwendigkeit; allein wir nennen dies nicht unfrei, weil dieſe Einzelheiten alle zur Einheit unſeres Weſens gehören, und dieſes Ganze es iſt, das den Entſchluß faßt. Aber wir ſind auch nicht Herren der Eindrücke, die wir empfangen; alſo ſind unſere Handlungen ſchon im Keime gefeſſelt, und wir wären demnach nicht zurechnungsfähig. Es ſcheint in der mo-raliſchen wie in der phyſiſchen Welt eine magnetiſche Kraft zu geben, die, nach ihr inwohnenden Geſetzen, die Atome anzieht und abſtößt, die formloſen geſtaltet, die zügellos umherſchwei-fenden feſthält, und zur Einheit der Erſcheinung bändigt. So ſcheint auch unſere Seele nur das feſtzuhalten, was ihrer Rich-tung analog iſt, oder ihre Mängel ergänzt. Dadurch erhält Jeder eine beſtimmte, ihm angewieſene Sphäre, die er zwar erweitern, aber nicht verlaſſen kann. Die Begriffe von gut und bös müſſen ſich nach dieſen Eigenthümlichkeiten modifici-ren, allein ſie müſſen doch in jedem Weſen vorhanden ſein, und den Begriff „Freiheit" beziehen wir in moraliſchem Sinne nur hierauf. Frei iſt der, welcher ſeinen Willen nicht von den Umſtänden beherrſchen läßt; groß, wer die Umſtände ſich dienſtbar macht, d. h. mit ſeinem Geiſte durchdringt. Größe iſt ein quantitativer Begriff; wo er groß iſt, hat er alle Eigen-ſchaften des Freien; aber in höherem Grade. Man kann nicht groß ſein, ohne frei zu ſein; man kann kaum frei ſein, ohne

Digitized by Google

ſich der Größe zu nähern; man kann auch nicht frei ſein, ohne nach dem Guten zu ſtreben. Ich glaube die Geſchichte hält dieſen Maaßſtab feſt. Man ſchilt ſie oft partheiiſch, daß ſie den Namen „der Große" nur Königen und glücklichen Kriegern beilege; auf den Namen kommt es aber nicht an, ſondern auf die Würdigung, und dieſe entzieht ſie keinem, der es verdient, vorausgeſetzt, daß ſie ihn kennt. Es giebt aber auch glückliche Herrſcher, denen ſie ihn verſagt. Käm' es auf Macht und Glück an, ſo müßte ihn Attila, Tamerlan, Cromwell, Ludwig XIV. führen. Warum nennt ſie den Cäſar groß, und den Sulla nicht? Hatte Jener etwa keine Fehler und dieſer keine Geiſtesgröße? Trachteten ſie nicht Beide nach demſelben, und zwar nach einem ungeſetzlichen Ziele, und bezeigte ſich nicht Sulla darin größer, daß er auf dem Gipfel der Macht, dieſer Macht entſagte? Aber Sulla war grauſam, und dies machten all ſeine großen Eigenſchaften nicht wieder gut; Cäſar war menſchlich, und das bedeckte all ſeine Fehler. Johannes von Müller ſagt: „Nicht der iſt groß, der keine Fehler hat, ſondern der, deſſen große Eigenſchaften die Fehler überwiegen." In der Mordluſt und in der Freude am Verderben liegt aber ſo wenig Sinn, oder eine ſo beſchränkte, nur auf den nächſten Vortheil gerichtete Berechnung, daß ein wahrhaft großer und erleuchtender Gedanke niemals in derſelben Seele neben ſolchen Gäſten wohnen kann. Wir beurtheilen die Vorwelt, wie wir mit der Mitwelt leben; nicht mit dem Verſtande allein, ſondern auch mit dem Herzen; wir fühlen, der Menſch habe noch etwas Anderes nöthig als den Kopf, und es gebe etwas Edleres als das Streben nach äußerm Erfolg; wir, als volle, ganze Menſchen, ſtellen auch wieder den Menſchen in ſeiner Totalität vor unſere Urtheilskraft, ſuchen aus einzelnen Zügen die Summe ſeines Wollens zu ziehen, und nachdem wir die Beſonderheiten ſeiner Lage, in Hinſicht der Zeit, der Volksthümlichkeit u. ſ. w. berückſichtigt haben, legen wir einen doppelten Maßſtab an ihn, den der Sittlichkeit und den der perſönlichen Größe. Da zeigt es ſich denn bald, wie viel leichter und glücklicher die Männer des Friedens, als die des Krieges, die Reinheit der Seele bewahren können; denn — es iſt eine harte und traurige Bemerkung, — von allen den ſogenannten Großen iſt faſt keiner

Digitized by Google

der nicht nach unſern Criminalgeſetzen den Tod von Henkershand verdient hätte. Aber glücklicherweiſe urtheilt die Billigkeit anders als das Geſetz, und ſtellt ſie unter ein milderes, freiſinnigeres Gericht; denn wer vom Schickſal beſtimmt iſt, die Räder der Zeit umzuwälzen, der darf es nicht achten, wenn ſie auch über Herzen hinweggeht, und die Geſchichte thut recht, wenn ſie ſtatt einzelne Härten zu ſtreng zu rügen, ihnen Weichheit und Mitgefühl zum beſondern Verdienſt anrechnet. Fragen wir aber nach der Perſönlichkeit, ſo dürfen wir ſolche Männer unbedingt groß nennen; denn zu ungeheuren Erfolgen gehört nicht bloß Begünſtigung des Zufalls, ſondern eine Ueberlegenheit des Geiſtes, der der zugewandte Theil ſich freudig unterordnet, der Feind ſich unterordnen muß. Die widerſtrebendſten Eigenſchaften liegen in einer ſolchen Seele harmoniſch nebeneinander, über einer poetiſchen Tiefe, und wir ergötzen uns, die menſchliche Kraft in einem ſolchen Spiegel anzuſchauen.

Jede Handlung iſt die Verkörperung eines Gedankens. Durch dieſen allein, wird es uns möglich, ſie zu verſtehen; ſinnloſes Benehmen oder ganz vom Zufall geleitetes, iſt unverſtändlich. Ich kann mich, und ich glaube es ergeht Allen ſo, in keine Natur weniger hineindenken, als in die eines rohen, abſichtsloſen Wütherichs; z. B. Tiberius', Domitians; dagegen bemerkte ich, — nicht ohne Schrecken — daß mir Robespierre's Charakter zugänglich wurde, als ich ihn genauer kennen lernte. Er trat mir näher, denn ich erkannte die allgemein menſchliche Geſtalt aus dieſen entſetzlichen Zügen heraus; die Idee, die ihn leitete, hatte mir ſein Weſen aufgeſchloſſen. Dieſe war zwar unausführbar, aber erhaben; ſie hätte einen gutgearteten Menſchen in ruhigern Zeiten zum Halbgott gemacht: er wollte in der Republik die Tugend an die Tagesordnung bringen. — Obgleich in keiner andern Hinſicht mit dieſem zu vergleichen, fiel mir ſonderbarerweiſe Gregor VII. dabei ein. Auch er hatte einen großen Zweck. Indem er die Kirche über den Staat erhob, wollte er das Göttliche über das Irdiſche erhöhen; viele Thaten ſeines Lebens und ſeine letzten Worte ſelbſt, ſprechen einen hohen Sinn aus. Aber dennoch — wer ſchaudert nicht

Digitized by Google

vor dem Erſteren zurück, und wer liebt den Andern? Da wir eine Idee nur ſo auffaſſen, wie unſere Denkart es mit ſich bringt, und obenein auch der Beſte nicht frei von Eigenliebe iſt, werden wir dieſen Gedanken und unſer Selbſt auch niemals als getrennte Intereſſen behandeln können; es iſt immer ein Wein, der nach dem Gefäße ſchmeckt. Daher wird es dem ſchwachen Erdenſohn gefährlich, die Ausführung einer abſtrakten Idee in ihrer conſequenten Starrheit auf ſich zu nehmen. Tieſer herunter liegt der Luftkreis, in dem wir leicht athmen und uns menſchlich ſchön bewegen. Wer ihn verläßt, um Gott zu ſein, wird weniger als Menſch.

So ſchwer es uns wird, an einem harten Menſchen die guten Seiten nach Verdienſt zu würdigen; ſo leicht und willig vergeben wir den Irrthum in einem edlen Herzen. Denn der Irrthum liegt in der Erkenntniß; dieſe aber hängt von der Lehre ab, die wir empfangen; die Lehre iſt zum Theil conventionell; das Gefühl aber iſt unmittelbar ewig, und ſtets mit ſich ſelbſt übereinſtimmend. Der Kreis der Einſichten hat ſich erweitert, eine Erfindung hat der andern die Hand geboten, der Menſch hat Vieles gelernt; aber Freundſchaft, Bewunderung, Anbetung ſind nicht erfunden worden, und Liebe und Haß ſind ſo alt, als die Welt. Wir würden in jeder Zeit, bei jedem Volke anders denken; fühlen würden wir bei allen gleich. Die Sprache ſelbſt bezeichnet dies. Alle Wörter ſtehen mit einander in Beziehung, regieren und werden regiert, nur das Empfindungswort ſteht einſam, über den gemeinen Wechſel erhaben. Wie es eine Bezeichnung pſychiſcher Urzuſtände iſt, in welchen ſich alle Sterblichen begegnen, und auf die Zeit und Sitte keinen Einfluß üben: ſo ſoll es auch in ſeiner Urſprünglichkeit verbleiben: ein reines Element. Es ſoll ein Freipaß für die ganze Erde, ein Zeichen ſein, das man überall verſteht und ehrt. So auch das Gefühl. Nur was überall anerkannt wird, kann zum allgemeinen Maaßſtab dienen. Man findet es erhaben, daß Brutus ſeine Söhne hinrichten ließ; aber man beneidet ihn gewiß um ſeine Größe nicht, man bewundert nur ſein Gerechtigkeitsgefühl, und unſere Achtung miſcht ſich nicht mit Liebe, weil alles, was gegen die Natur geht — ſei es ſelbſt eine Großthat — in unſerm Herzen

keinen Anklang findet. Wenn dagegen der menſchenfreundliche Lascaſas um das Verderben von ſeinen Schutzbefohlnen, den Amerikanern, abzuwenden, den Vorſchlag zum Negerhandel macht, und zu ſeinem Unglück noch lange genug lebt, um die troſtloſen Folgen deſſelben zu erblicken; wenn der gebeugte Greis umſonſt ſein reines Bewußtſein dem Andrang unleugbarer Gräuel, als Schutzwehr entgegen hält, Gram und Vorwürfe ihn zermartern, — wer möchte nicht mit ihm weinen, aber wer fühlt es nicht, er dürfe ihn abſolviren, im Namen der Menſchheit! Es irrt der Menſch, ſo lange er ſtrebt! Deshalb iſt der ſubjektive Werth einer That nur nach der Güte des Willens und nicht nach der Erkenntniß abzumeſſen. Damit redeſt Du jeder Verkehrtheit das Wort, könnte man mir einwenden; Du entſchuldigſt z. B. die Verbrennung der Ketzer. Iſt dies Schrecklichſte wirklich aus Sorge für das Seelenheil der Irrenden geſchehen, ſo gehört zwar immer ſchon eine ungeheure Feſtigkeit der Meinung dazu, um ſolche Unmenſchlichkeit aufzuwägen — indeß verurtheilen dürfen wir ſie nicht; denn ihr eigner Schmerz muß ſie gerichtet und gerechtfertigt haben; haben ſie ſich aber eine Freude daraus gemacht, ſo zeugt dieſe entweder von Leidenſchaft, oder von einer Dumpfheit des Gefühls, welche gewöhnlich mit der Dummheit gepaart iſt. Wären ſie nur der Stimme der Natur gefolgt, ſo würde ſie dies vor Miſſethaten bewahrt haben, zu welchen Wille und Geſetz ſie aufforderten.

Warum haben die Wilden keine Geſchichte? Warum kommt von den Königen ſo viel, und von den Völkern ſo wenig vor? Warum können wir da auf hohe Bildung ſchließen, wo viel von der Nation die Rede iſt? Der Wilde lebt nur dem Naturbedürfniß, und Völker ſind meiſt nur willenloſe Maſſen ohne ein ſelbſtbewußtes Streben; aber wo Bildung herrſcht, da iſt eine Entwicklung vorgegangen, da iſt der Geiſt zum Bewußtſein gekommen, da zeigen die Veränderungen der bürgerlichen Zuſtände von ſeiner Regſamkeit, da iſt es intereſſant, die Schickſale des Gedankens auf ſeinen Wanderungen durch die Welt zu verfolgen; da iſt Geſchichte. Und je reger der Geiſt in einem Individuum oder in einem Volke iſt, je mehr lebt es im wahren Sinne des Wortes, je mehr bildet es die Materie

Digitized by Google

zur Form, je mehr werden ihm die Gegenſtände zu **Ideen**, und wie im Herzen das Blut unaufhörlich aus= und einſtrömt, und alle Adern unſeres Körpers tränkt: ſo ſtrömen hier auf geiſtige Weiſe die Einflüſſe von innen nach außen, und von außen nach innen, und der Puls unſeres Lebens hebt ſich mit energiſcher Friſche. Da gliedern ſich die Maſſen zu Gruppen, von denen jede ihre Eigenthümlichkeit geltend macht, und ſo wie in großen Despotien nur der Sultan für die Geſammtheit zu leben ſcheint, ſo hat hier Jeder die Dreiſtigkeit, ein Ich zu ſein, und doch fühlt Jeder ſich im Ganzen. Wer wird hier nicht an Griechenland erinnert? Wo ward je mehr, und geiſtvoller gelebt?

Doch warum reden wir von Staaten; löſ't ſich nicht die Geſammtheit zu einzelnen Menſchen auf? Es iſt der herrlichſte Einfluß der Geſchichte, daß wir durch ſie in Berührung mit den Beſten und Würdigſten kommen, die je gelebt haben, daß ſie uns als Thatſache darſtellt, was wir als Theorie nicht glauben würden. Dadurch wird unſer Horizont erweitert; aus dem Winkelchen, in das uns das Schickſal bannte, ſchweift der freie Geiſtesblick über die ganze Erde hinweg; wir gewinnen höhere Anſichten, als die wir im Geſpräch mit unſern Nachbarinnen eintauſchen, und wenn wir die Menſchheit in ihrer Glorie erblicken, fällt ein Strahl derſelben auch auf uns zurück, und verklärt manch enges und bedrängtes Leben. Nicht alle Geſtalten ſind unſerm Wirkungskreiſe ganz entrückt; mit wohlthätigerem, wenn auch matterem Schimmer, ſtreifen viele an unſerm Haupt vorüber. Der Weiſe, der fromme Wohlthäter giebt der Menſchheit nichts als ſein Selbſt; aber der iſt gewiß als der freieſte und größte Künſtler zu betrachten, der aus dieſem Selbſt ein vollendetes, makelloſes Kunſtwerk ſchafft; denn die Mehrzahl erhebt ſich nicht zur **Kunſt** des Lebens, ſie **tagelöhnert** im Dienſte des Bedürfniſſes. An unſre eigne Bildung mahnt uns die große Lehrerinn; und dem Größten, wie dem Kleinſten ruft ſie die Lehre zu: Was Dir auch begegnen möge, was Du auch unternehmen willſt: fang mit Deinem eignen Herzen an; und wären Deine Pläne ſo groß, das ganze Weltall zu umfaſſen, hier iſt der Ort ſie vorzubereiten.

Digitized by Google

Wenn wir das Reich des Gedankens durcheilt und bei der Quelle der Thaten verweilt haben; ſo müſſen wir die letzteren nun auch auf ihrem äußern Leben begleiten. Hier läßt ſich aber nicht Alles auf eine Einheit zurückführen, wie bei dem Gedanken; die Freiheit modificirt ſich in ihrem äußern Erſcheinen nach dem Zuſtande, in den ſie eingreift; und da dieſe Erſcheinung nur der Körper der Idee iſt, ſo hat ſie mit allem Körperlichen die drei Momente der Exiſtenz gemein, und es iſt nur ein Zeitpunkt, in welchem ſie auf dem Gipfel ihres Daſeins ſteht. Da aber der Gedanke, als ein Geiſtiges, nicht ſterben kann, ſo lebt jeder in ſeinen Folgen weiter, und oft braucht nur der Roſt weggewiſcht, und die Form umgeſchmolzen zu werden, um ihn auch einer ſpätern Zeit anzupaſſen. Denn wenn wir's genau betrachten, ſo ſpielt die Geſchichte immer dieſelben Noten, nur in tauſendfältigen Variationen ab, und die jedesmalige Stimmung der Welt giebt die Tonart dazu an. Die Grundſtoffe bleiben dieſelben, nur ihre Miſchungen verändern ſich. Selbſt der Religionsſtifter entdeckt nichts eigentlich Neues; er concentrirt nur alle Strahlen der Erkenntniß ſeiner Zeit; in der Wiſſenſchaft finden wir deshalb neue Wahrheiten, weil unſer Wiſſen ſo unvollkommen iſt. Der jedesmalige Standpunkt des Verſtandes bildet aber auch die Außenwelt nach ſich, und durch die Verſchmelzung beider entſteht das eigenthümliche Gepräge jedes Zeitalters, und eine gewiſſe Richtung des Geſchmacks und des Willens, welchen wir den Geiſt der Zeit nennen.

Da nun ſelbſt der größte Mann immer von ſeiner Zeit getragen wird, und nicht um ſeine ganze Höhe, ſondern nur um eine Kopfslänge über derſelben hervorragt; ſo dürfen wir ſein Bild nur in dem Rahmen ſeiner Zeit, und mit dem Hintergrunde ſeiner nächſten Vergangenheit betrachten. — Wenn etwas Außerordentliches geleiſtet worden iſt, ſo iſt immer der rechte Mann in die rechte Zeit gefallen; wenn eine Neuerung allgemeinen Anklang gefunden hat, ſo hat nur ein Menſch das Wort genannt, das Allen bereits auf den Lippen ſchwebte. Von einem zufälligen Gelingen kann dabei die Rede nicht ſein; ja man könnte ſogar die Beſtimmungen der Möglichkeit oder Unmöglichkeit des Gelingens angeben. Man hat ſie theils

Digitized by Google

in der Perſon, theils in der Sache zu ſuchen. Es iſt unmöglich anzugeben, wie die Perſönlichkeit deſſen ſein müſſe, der ein großes Unternehmen in's Werk ſetzen will, da wir oft den Muth, oft die Klugheit, oft Eifer, oft Ruhe, als die Hebel des Gelingens erblicken; daß aber Niemand zum Ziele kommen wird, der nicht ſein Alles an den Erfolg ſetzt, iſt gewiß. — Es giebt Genien, die zu hoch fliegen, als daß ſie ihr Zeitalter mit ſich emporziehen könnten; es giebt wieder andere, die mit zu ſchwerem Gewicht in den Strom der Zeit fallen. Man fürchtet ſie zu ſehr, als daß man das Vertrauen faſſen könnte, ihnen zu folgen. Solche waren z. B. der Kaiſer Friedrich II. von Deutſchland, Joſeph II., Napoleon. Man haßt ihre Meinungen um ihrer Perſonen willen, und je größer der Eindruck von der einen Seite, je ſtärker der Widerſtand von der andern. Wenn der Ganges oder der Maragnon ihre Waſſermaſſen in den Ocean ergießen wollen, ſtaut ſich das Meer auf, treibt die Fluthen in ihr Bett zurück, unterwellt ſie mit ſeinen ſalzigen Wellen und zwingt den Strom rückwärts zu fließen. Doch nur auf eine kurze Strecke! Der Wille der Natur wird befolgt; das Meer gehorcht, doch es erneuert ſich immer aus denſelben Gründen daſſelbe Schauſpiel. — Wo wir etwas Großes zum erſten Male verſucht ſehen, da müſſen wir uns darauf gefaßt machen, daß der Verſuch mißlingt; wovon denn das Verderben des Verſuchenden die nächſte Folge zu ſein pflegt; da aber Spätere die neugewonnene Wahrheit dennoch wieder aufnehmen und ſie praktiſcher zu machen verſtehen, ſo iſt zwar das Gefäß zerbrochen, aber der Inhalt iſt der Menſchheit nicht verloren gegangen. — Gewöhnlich braucht man nur Mißbräuche abzuſchaffen, um das Gute in Thätigkeit zu ſetzen. Dies gelingt aber nicht eher, bis die erſtern ſo herangewachſen ſind, daß ſie Jedem beſchwerlich fallen. Huß war kein Prophet, als er nach 100 Jahren einen Schwan verkündete, den man nicht würde braten können; er würde vielmehr ſein Bekenntniß gewiß widerrufen haben, wenn er nicht von der Untrüglichkeit ſeines Glaubens überzeugt, auch deſſen endliche Feſtſtellung in der Kirche als gewiß hätte anſehen müſſen. Das Licht mußte nur von der einen Seite erſt wachſen, um die dunklen Figuren auf der andern in ihrer Kleinheit erſcheinen zu laſſen. — Ver-

ſäumt man die friedliche Abſtellung dieſer Mißbräuche zur rechten Zeit, ſo nimmt ſich der bedrückte Theil gewaltſam, was man ihm verweigert, und nimmt es ſchonungs- und rückſichtslos. Das Maaß der Kränkung, das ſich der Menſch gefallen läßt, wenn er daran gewöhnt iſt, überſteigt die gewöhnliche Vorſtellung — man braucht nur an Venedig zu denken, um dies gegründet zu finden; — kommt aber zu dem Allen nur noch die kleinſte ungewohnte, ſo ſäuert dieſe die ganze Maſſe durch; ſie gährt, zerſprengt die Wände, die ſie umſchließen, und ihre Exploſion ſprengt die Tyrannen in die Luft. Wenn der König eines geiſtreichen Volkes, wie Ludwig XIV., ſagt: „l'étât c'est moi", ſo iſt die Nemeſis nicht fern, und ſchrecklicher als der einköpfige Despot, wird die vielköpfige Republik. — Jede Revolution findet endlich, wenn ſie genug in ſich ſelbſt gewühlt hat, ihren Bändiger, der Geiſtesſchwung mit praktiſchem Talent vereint. Man könnte das Genie, inſofern es in der Weltgeſchichte herrſchend erſcheint, überhaupt in zwei Klaſſen ſondern: die erſte Art bereitet die Zukunft vor, und ſtreut den Saamen; die zweite faßt die einzelnen Richtungen der Gegenwart mit ſtarker Hand zuſammen und ſammelt die Frucht. Zu der erſtern gehören Alle, die man als Vorläufer eines bedeutenden Ereigniſſes zu betrachten pflegt, zu der letztern der, welcher es ausführt. Die Erſteren ſind theils praktiſch, theils nicht; der letztere muß es nothwendig ſein, und ihm gebührt jedes Mal das große Lob, ſeine Zeit verſtanden zu haben. „Aus dem Leben wieder in das Leben!" das iſt der Grundſatz, welcher am ſicherſten zum Ziele führt. — Dies Wenige (hier Angeführte) ſcheint ein Geſetz der Geſchichte zu ſein, weil es ſich immer wieder erneuert; es giebt aber auch des Zufälligen noch genug. Möge es mir vergönnt ſein, Einiges in dem Lichte zu betrachten, in welchem es mir erſcheint.

Man lieſt in manchen Lehrbüchern der Geſchichte, z. B. in dem von Bredow, von großen Wirkungen aus kleinen Urſachen, und kleinen Folgen aus großen Urſachen. Vielleicht iſt dies nur geſagt, um den Verſtand der Kinder auf Grund und Folge überhaupt aufmerkſam zu machen; doch dem ſei wie ihm wolle, — ich kann dieſe Anſicht nicht theilen. In der phyſiſchen Welt iſt es Geſetz, daß die Wirkung der Urſach

Digitized by Google

analog iſt, und zwar in quantitativer und qualitativer Beziehung. Gewiß iſt eben ſo in der moraliſchen die Reaktion der Aktion angemeſſen. Wenn uns dies nicht ſo erſcheint, ſo liegt der Grund in den vielen dazwiſchen kommenden Einwirkungen, welche alle wieder ihre Folgen nach ſich ziehen, und die Wirkungen der erſten Urſache unterbrechen oder ihnen eine andere Richtung geben. Es iſt daher eine ganz äußerliche Auffaſſungsart, wenn man die Schaale Waſſer, welche Lady Marlborough der Mstrs. Masham über die neue Robe goß, die Urſach nennt, durch welche im ſpaniſchen Erbfolgekrieg, und mit ihm in der Lage des geſammten Europa, eine Kataſtrophe herbeigeführt worden ſei; oder wenn man den Raub einiger Sklavinnen der Aspaſia als Motiv des peloponneſiſchen Krieges betrachtet. Man verwechſelt hiebei die letzte Veranlaſſung mit der wirkenden Grundurſache. Was die Nationen zu Krieg oder Bündniß mit einander treibt, kommt nicht ſo plötzlich von außen; es iſt auch hierin, wie bei allem Wichtigen und Wahren, das Stillwaltende, das Allmählige, was die reifſten Früchte zeitigt. Kriege ohne wahren Haß ſind eben ſo hohl und nichtig, als Bündniſſe ohne Liebe, und es wird ſich in ihnen nie die Großartigkeit der menſchlichen Natur entwickeln, die ſelbſt das Vernichten und Zerſtören adelt. — Aus dieſer Kreuzung der wirkenden Urſachen iſt es auch herzuleiten, daß eine Handlung ſelten ganz das wird, was der Plan bezweckte. Indem wir einen Vorſatz faſſen, ziehen wir nur unſere eigne Freiheit zu Rathe, und bedenken nicht, daß während deſſen die Freiheit unſerer Mitmenſchen, welche die unſrige beſchränkt, eben ſo thätig iſt. Wollen wir nun, trotz der Hinderniſſe, welche uns daraus erwachſen, zum Ziele gelangen, ſo müſſen wir entweder ihren Willen in den unſern aufnehmen, oder ihn umgehen, oder bekämpfen. Dadurch aber wird immer der Theil unſerer Handlungsweiſe, welcher dieſer Seite zugewandt iſt, Geſtalt und Farbe verändern, und ſomit auch das Ganze. Könnten wir immer die rechten Mittel wählen und ohne, weder rechts noch links zu ſehen, auf ein Objekt zuſteuern, und griffen nicht tauſend andre Dinge in unſern Wirkungskreis ein, ſo müßte auch immer der Erfolg unſerer Berechnung entſprechen. Dann wäre es ein Leichtes, den Mechanismus des hiſtoriſchen

Betriebes zu zerlegen, und ſeine Leiſtungen zu beſtimmen; die ſeltne Gabe des Vorausſehens, die jetzt nur Propheten in begeiſterten Stunden haben, würde dann Jeder erlangen und zu jeder Zeit üben können, wie wir wohl jetzt auch manchmal, mit rückwärtsgewandtem Geſicht, im Spiegel der Vergangenheit die Zukunft ſtudieren. Da uns aber ſo Vieles hindernd und ſtörend in den Weg tritt, was wir zu überwinden haben, ſo imponirt uns das Gelingen nicht allein im Leben, wo oft unreine Intereſſen ſich daran knüpfen, ſondern auch in der Geſchichte, oft mehr als billig; denn wir ſetzen voraus, daß Weisheit die zweckmäßigſten Mittel erwählt, Kraft und Gewandtheit ſie benutzt habe. Wir halten die That für die am ſchönſten ausgeführte, in welcher der Gedanke ſich mit der größten Beſtimmtheit ausſpricht. Je mehr des Beiwerks, je näher der Verfehltheit.

Während wir uns nun des geiſtigen Vermögens des Individuums freuen, das in ſeiner Perſon die ganze Menſchheit erhebt, — hören wir von der andern Seite viel von Zufall, von Glück und Unglück ſprechen, und wie Alles anders gekommen wäre, wenn nur — —. Es iſt aber ein unnützes Bemühen, dies zu berechnen; da jede Folgezeit ſich auf ihre Vorzeit baſirt, und durch eine andere Vorausſetzung nicht eine Folge, ſondern alle anders geworden wären; weil unſer Zuſtand ein Netz iſt, in welchem alle Maſchen mit einander zuſammenhängen. Ein glücklicher Mann, — ein großer Mann! Es hängt Alles nur vom Glücke ab! das iſt die Grundlage dieſes Raiſonnements.

Da ſtänden wir alſo auf fremdem Grund und Boden, und müſſen dienſtbar ſein, da wir doch daheim in Freiheit lebten! Wir können es nicht leugnen, daß es Einflüſſe giebt, die ohne von uns abzuhängen, dennoch unſer Schickſal beſtimmen helfen. Wenn wir nur den Einfluß, den Wind und Wetter üben, betrachten; wenn wir bedenken, daß derſelbe Sturm, der uns eine Spazierfahrt verdirbt, eine Armade vernichten kann, an deren Maſten die Hoffnung oder Furcht eines Landes gekettet iſt; oder daß ein Pfeil in Epaminondas Bruſt, vom Winde ihm zufällig zugeführt, — die Lage des ganzen Hellas ändert, — dann müſſen wir wohl annehmen, daß wir nicht allein in

der Geſchichte ſpielen, ſondern daß ein dunkles, verhülltes Etwas unſer Mitſpieler iſt. Die Heiden nannten dieſes Etwas Fatum; die Religiöſen nennen es Beſtimmung; die Zweifler Zufall.

Wir wollen es erſt in ſeiner trivialſten Geſtalt betrachten, wie es uns in unſerm täglichen Treiben eben ſowohl, als in der Geſchichte entgegentritt.

Zufall nennen wir ein unvermuthetes Zuſammentreffen von Wirkungen aus uns unbekannten Urſachen. Der Zufall ſpaltet ſich für uns in Glück und Unglück. Das Erſtere fördert, das Letztere ſtört unſer Wohlbefinden. —

Je tiefer wir in der bürgerlichen Geſellſchaft ſtehen, wo alle höheren Klaſſen auf uns drücken, um ſo beſchränkter iſt unſere Freiheit, um ſo paſſiver müſſen wir uns gewöhnlich verhalten. Die Conjunkturen der Zeit, die in dem Herrſcherwillen, welchen ſie ſelbſt bilden hilft, Bewußtſein ſind, werden für die Beherrſchten zu Fügungen; je tiefer nach unten, je mehr ſind wir den Zufälligkeiten ausgeſetzt; denn wir ſtehen nicht allein, wie Jedermann unter dem unmittelbaren großen Schickſale; ſondern jeder unſerer Vorderleute iſt noch ein kleines Privat-Schickſal für uns, das oft nicht weniger mit Donner und Blitz regiert, als das unſichtbare. Wir können uns alſo nicht in unſerer Gebundenheit mit den Gewaltigen vergleichen, die ſelbſt die Karten des großen Spieles miſchen und auswerfen, und bei jedem Wurfe unſer aller Glück mit auf's Spiel ſetzen. — Es mögen immer eine Menge herrenloſer Glücksgötterchen in der Luft umherſchweben, die ſich gern greifen laſſen. Es gehört nur ein ſcharfes Auge, und eine dreiſte, ſichere Hand dazu. Wer gewohnt iſt nach innen zu leben, iſt darauf nicht geübt. Daher kommt es, daß Philoſophen, Dichter u. ſ. w. ſo wenig Glück haben. Der Feldherr aber und der Staatsmann bewegt ſich ſtets weiter mit der beweglichen Welt, er muß auf die Lage des Augenblicks achten, den Vortheil benutzen, vom Zufall borgen; kurz, bei ihm iſt Glück, Verdienſt, und das Unglück ſelbſt hört auf ihm zu ſchaden. Wäre Friedrich II. nicht der Große geweſen, ſo hätten ihn die unglücklichen Schlachten bei Hochkirch, Kunersdorf u. ſ. w., zum Markgrafen von Brandenburg herabgewürdigt. Man kann alſo viel

Digitized by Google

eher von ihm ſagen: er war glücklich, weil er groß, als: er war groß, weil er glücklich war. Ich glaube an die Zufälle nicht, durch welche Helden oder Völker untergehen. Es iſt wahr, Napoleons Armee wurde in Rußland durch die Elemente aufgerieben. Es war eine Schickung. Aber nicht der Froſt hat ihn geſtürzt; denn ſchon im nächſten Frühling ſtand von Neuem ein ungeheures Heer unter den Waffen; ſondern der Haß der Völker, die ſein eiſerner Arm zu Boden drückte. Die Cimbern verloren die Entſcheidungsſchlacht bei Verona, weil der Wind ihnen den Staub in's Geſicht wehte und die Schilde der Römer ſie blendeten; allein hätten ſie Marius Taktik beſeſſen, ſo würden ſie dieſe Fehler vermieden haben. Es iſt nur der Haß, der dort zum Sturze, hier nur die Ueberlegenheit, die zum Siege führte: in beiden das moraliſche Prinzip. Die Geſchichte richtet unpartheiiſch. Sie nennt Hannibal groß trotz ſeiner geſcheiterten Entwürfe, ſie wird auch das Grab auf St. Helena mit Lorbeeren kränzen; und ſie belegt mit dem Namen Abentheurer jene Männer, in deren buntſcheckigem Leben, Schickſale und Geiſt nicht zur Einheit verſchmelzen. Das Glück macht folglich die Größe nicht.

Was iſt denn überhaupt Glück und Unglück? Meinen wir die goldigen oder ſchwarzen Lumpen damit, die auf gewöhnliche Menſchen einen ſo großen Eindruck machen; ſo müſſen wir die Figuren der Geſchichte davon entkleiden. In der Höhe, in welcher wir dieſe erblicken, bemerken wir die kleinen Verſchiedenheiten von Leid und Freude, von Armuth und Reichthum, Mühe oder Ruhe, Tod und Leben nicht; es baut ſich ja vielmehr da erſt das wahre Leben auf, wo dieſer Schutt hinweggeräumt iſt. Glück und Unglück ſind moraliſcher Natur. Wem es gelungen iſt, eine Menge des Guten, das er im Sinne trug, äußerlich zu machen, der iſt glücklich. Glücklich iſt Columbus trotz ſeiner Ketten, denn er hat eine zweite Welt auf Erden, — iſt Galiläi, trotz ſeines Kerkers, denn er hat eine Welt am Firmamente, — iſt Huß, trotz des Scheiterhaufens, denn er hat den Himmel aufgethan. Iſt es denn ien Unglück, für ſeine Ueberzeugung zu ſterben, da wir ja doch in der Schlacht, an einer Krankheit, an einem Steine, der vom Dache ſtürzt, in jedem Augenblicke ſterben können? Wer wagt es, Huß zu

bemitleiden? Unſer Sinn verſchließt ſich für die Dummheit und Eigenſucht ſeiner Verfolger, und wir haben nur Augen für ſeinen frommen Biederſinn. Stirb, rufen wir ihm zu; für einen höhern Preis, kannſt Du dein Leben nicht verkaufen! Und ſiehe! Bald zündet ſich an ſeinem Scheiterhaufen die Fackel der Wahrheit an; weiter als ſein Wirken im Leben leuchtet ſein Tod, als ein feuriger Fingerzeig in das Dunkel der Zeit hinein. — Wenn wir dem Schickſal ohne Murren den Theil überlaſſen, an dem es uns kränken kann, was bleibt ihm dann noch übrig? Sind wir arm? Wir ſollten ſtolz darauf ſein; die Armuth iſt ein heiliger Orden, aus dem die größten Wohlthäter der Menſchheit hervorgegangen ſind. Werden wir verkannt? Wir theilen mit den Beſten dieſes Loos; die Flachheit begreifen Alle; die Tiefe will ergründet ſein. Drückt uns ein mühſeliges Geſchäft zu Boden? Rouſſeau ſchrieb Noten und Spinoza ſchliff Brillengläſer —. Was ſind wir denn mehr als ſie?

Das Alles ſind die Trauerſpiele der Geſchichte nicht. Es giebt Schwereres. Jede Tragödie behandelt den Gedanken, wie ſich die Gemeinheit über das Erhabene, und die Sünde über das Schöne herſtürzt, bis ſie es im Kampf entweihet oder vernichtet haben; wie vor der Welt nichts Recht behält, als der nüchterne Verſtand, die Begeiſterung aber nur vor Gott und vor dem eignen Herzen. Die tragiſche Muſe ſpricht nur aus, was die hiſtoriſche ſie lehrt. Niemand iſt umſonſt groß und vollkommen; entweder er hat es theuer erkauft, oder er muß es ſchwer büßen. — Warum hat die Natur neben den Herrſcherſinn, den Sporn des Ehrgeizes gelegt, der das Herz ſo blutig ſtachelt, wenn es nicht iſt, damit er nach dem Ziele ſtrebe? Das Wettrennen der Kräfte beginnt; unſer Held iſt Allen voran! Aber mit jedem Schritte rückt ſich das Ziel weiter hinaus — die Mauern des Hippodroms dehnen ſich zur Wüſte auseinander; Trümmerhaufen bezeichnen die Stadien ſeiner Bahn. Gewollt hat er Alles, — erreicht Nichts. Der Geringere ſitzt im Abendroth unter dem Fruchtbaum ſeiner Hütte, und ſammelt die Begebenheiten ſeines Lebens zu einem kleinen Strauß, und alle Blumen fangen wieder an zu duften — im Hauche der Erinnerung; ach! nur er mag nicht zurück, nicht

Digitized by Google

vorwärts ſchauen; immer ruft's ihm zu: Du haſt umſonſt gelebt! Das iſt ein Geſchick, für das es keinen Troſt giebt, ſelbſt das Vorgrab einer Kloſterzelle ſcheidet zwar von der Welt, doch von der Erinnerung nicht.

Wer trat ritterlicher auf den Kampfplatz als Friedrich II. von Hohenſtaufen? Natur und Glück ſchienen ihn wetteifernd mit ihren Gaben zu überſchütten. Jene gab ihm den genialſten Kopf — dieſe ſetzte 5 Kronen darauf; jene ſchenkte ihm das feinſinnigſte, freiſte, hochſtrebendſte Herz, dieſes hüllte es in die Körperformen der Antike. Ihn zu bilden, öffneten Orient und Abendland die Schätze ihrer Weisheit, und ein großer Pabſt leitete ihn an der erziehenden Hand auf die Höhe der Zeit. — Aber kaum will er ſeine beſſere Einſicht im Leben geltend machen, ſo beginnt die Finſterniß der Zeit den ſchrecklichen Kampf gegen ihn, und Eigennutz und Bosheit treten mit ihr in einen Bund. Immer auf der Wehre, verhärtet zuletzt ſelbſt das weichſte Gemüth, und wer ſo hoch über den Andern ſteht, vereinſamt leicht und lernt die Menſchen verachten. Von der Noth gedrängt, ergreift man die Mittel der Strenge, die Strenge führt zur Schuld, die Schuld verwiſcht die heiligen Züge der Natur, und wir erkennen ihn nicht wieder. — Nicht viel über ein halbes Jahrhundert iſt über des Kaiſers Scheitel dahin gerollt — noch ſteht der Körper feſt wie eine Säule; auch das ungetreue Glück wendet ſich wieder zu ihm — aber zu ſpät! In dieſer ſtarken Bruſt wohnt ſchon lange ein morſches Herz: es bricht zuſammen; der Kaiſer ſtirbt Ueber ſeinem Leichnam ſchlagen die Wellen der Anarchie zuſammen. Alle dieſe großen Veranſtaltungen der Natur und des Glücks haben nur uns genützt, haben uns gelehrt, was wir thun, mehr noch was wir vermeiden ſollen; aber ihn hätte ein beſchränkterer Geiſt glücklicher gemacht; denn ſeine Größe hat ihn zum Sturz geführt.

Es giebt des wirklichen Unglücks noch mehr. Es iſt ein Unglück, mit männlichem Muthe ein Sklave zu ſein, und der iſt der Beſte nicht, der dies am wenigſten fühlt. Es iſt ein Unglück, Brutus zu ſein, und den Dolch auf Cäſar zucken zu müſſen. Es iſt ein Unglück, Kosziusko zu ſein und nicht helfen zu können.

Digitized by Google

Es giebt Conſtellationen des Geſchickes, in welchen der Geiſt freiwillig den Schmerz wählt, weil er nicht mit Ehren der Freude huldigen kann. Wir wollen hoffen, daß in ſolchen Seelen wenigſtens der Friede herrſche; wie es in der Höhe ſtill ſein kann, wenn in den untern Luftſchichten die Stürme ſauſen. Das Loos, das Einzelne trifft, ergeht auch über Nationen. — Carthago's Untergang iſt der heroiſche Selbſtmord eines Volkes, das nicht mehr ſeiner würdig leben kann. Wir nennen Solches ein Schickſal, durch das Wort ſchon bezeichnend, daß es uns geſendet wird, daß der Menſch es nicht freiwillig ergreift.

Iſt der Untergang Pompeji's, oder iſt der Carthago's ein ſchrecklicheres Schauſpiel? Daß die Natur unſere Herrinn iſt, wiſſen wir Alle; wir dulden weinend, was ſie uns beſtimmt, ohne uns dagegen aufzulehnen. Wenn der Tod mit einem Male die Schuld einfordert, die wir ihm Alle nach und nach abtragen müſſen, und der Veſuv dem Zahne der Zerſtörung vorgreift, — wenn ſich die Erde öffnet, um die Stätten zu verſchlingen, die ſie ſo lange Zeit wie Kinder in ihrem Arme trug — dann ſenkt ſich die Vernichtung auch in unſer Herz, und wir fühlen den Grund erſchüttert, der unſer Körperleben trägt; — wenn aber die Willkür die Freiheit zu Boden tritt, und ein Unrecht geſchieht, das die Geſchichte nie vergeſſen wird: ſo iſt auch uns an unſerer innerſten Freiheit ein Unrecht geſchehen; wir werden irre an der Gerechtigkeit des Himmels und unſer beſtes Seelenleben wird erſchüttert. Darum vernarben auch die Wunden leichter, die uns der Himmel, als die uns die Menſchen ſchlagen. In jenen ſehen wir das Unabänderliche, bei dieſem fühlen wir, es ſollte anders ſein.

Wie ganzen Nationen, ſo geht es auch ganzen Jahrhunderten. Wer zur Zeit der Völkerwanderung lebte, konnte wohl ſelten nur ſein einzelnes Geſchick aus dem allgemeinen Elend retten. Der Boden alter, tiefgewurzelter Bildung wurde überſchüttet mit den Schaaren, welche die Mongolei über das Abendland ausſpie; alle Sitte ſchien von der Erde verſchwunden, der Mord wüthete ohne Scheu, und der Hunger hohnlachte dem Gewiſſen. Zu dem Leiden geſellte ſich die Schmach der Unterdrückung. Sollten wir ſagen, die Menſchen damaliger

Digitized by Google

Zeit ſeien nicht unglücklich geweſen, wenn wir unſere Zeit damit vergleichen? Wird es uns, die wir den Nahrungsſaft einer milden Sitte einziehen, und im Frieden unſere Anlagen cultiviren, nicht viel leichter, gut zu ſein? Mag auch die Menſchheit immer vorwärts ſchreiten; ſie ſcheint den Fuß zu heben und zu ſenken wie ein Gehender, und es iſt ein großer Unterſchied, ob wir unſere Tage unter dem ſich ſenkenden oder hebenden Schritt verleben. Dies Alles geſchieht ohne den freien Willen des Einzelnen, der unter dem Zwange der blinden Nothwendigkeit leidet. Aber das Ganze iſt nicht ohne Freiheit, und es iſt doch auch nur hier wieder der Geiſt, der ſich die Form baut. Hätten die Völker Europa's noch die ehemalige Kraft beſeſſen und ihre Stämme noch auf gute Ordnung und Treue gehalten, ſo wären jene Horden nie die Herren derſelben geworden. Die Freiheit äußerte ſich hier als Schuld, und darum folgte ihr die Zerrüttung; dem Einzelnen blieb nicht die Wahl zwiſchen Freud und Leid, aber immer noch die zwiſchen Gutem und Böſem.

Sollte es wirklich ein Verhängniß geben, das den Menſchen von Kindheit an dunkel umſchwebt, und das ihn, wie jenen fabelhaften Oedipus, dem Verderben eben dann in die Arme leitet, wenn er ihm zu entgehen glaubt? Sollte dies Fatum gerade über dem Haupte der Trefflichſten walten? Dann freilich wäre der Menſch ein hülfloſes Geſchöpf, das, um der Mittelmäßigkeit zu entrinnen, dem Verderben entgegen eilte. Aber ſo weit mir jetzt die Geſchichte gegenwärtig iſt, finde ich keinen Beweis dafür, als in der Fabelzeit Griechenlands. Ich ſehe wohl, daß ſich die Natur in ihrem Walten um unſre Pläne nicht bekümmert, wodurch mancherlei gegen unſere Abſicht, zufällig geſchieht; ſehe in jedem Einzelnen Freiheit des Willens mit Nothwendigkeit der Eindrücke gepaart; ſehe die geſetzmäßige Verknüpfung der Urſachen und Wirkungen; die Zuſammenſetzung der Freiheit jedes Einzelnen zu einem Ganzen, das wir zwar bilden helfen, aber deſſen Plan wir nicht kennen, und die wunderbare Einfügung des Individuums in dieſe Moſaik, die in jedem Zeitalter eine andere Figur bildet, — ich ahne, daß wenn man die Schnittflächen dieſer Moſaiken übereinander legte, wohl auch eine plaſtiſche Geſtalt entſtehen würde; allein

ich kenne dieſe Geſtalt nicht; ich ſehe Unglück und manches Räthſelhafte, aber ein Fatum nirgends.

Es giebt wohl keine Wiſſenſchaft, auf welche der Menſch die Anſichten, die er von der Gottheit und den höchſten Gegenſtänden hat, ſo unmittelbar übertrüge, und keine, aus welcher ihm die Antwort jedes Mal ſo ſehr im Sinne ſeiner Frage entgegentönte, als die Geſchichte. Daher kommt es bei keiner ſo auf die Geſinnung des Forſchers oder des Lehrers an, als bei dieſer. Während Einige in ihr nur das Abſpielen der unveränderlichen Geſetze der menſchlichen und der vernunftloſen Natur erblicken, und den Conflikt beider, welcher ſich jedes Mal anders geſtaltet, Zufall nennen, nehmen Andere eben in dieſem ſcheinbar Zufälligen eine höhere Leitung an, und erkennen in dem Zufälligen den Zweck. —

Es giebt Ereigniſſe, bei welchen die Hand aus den Wolken herunterzulangen und den Menſchen auf die Stelle zu führen ſcheint, wo ſich etwas Wichtiges mit ihm begeben ſoll. Betrachten wir z. B. die Geſchichte Joſephs. Die myſtiſche Gabe prophetiſcher Träume und ihrer Deutung leitet ſchon ſeine Jugend ein. Sie ſelbſt wird zum Theil Veranlaſſung ſeines Verkaufs nach Egypten, ſo wie ſie hier wiederum die Urſache ſeines Glückes wird. Da führt daſſelbe Unglück, dem er weiſe vorbeugte, die Brüder in ſein kornreiches Land; es wird ihm vom Schickſal vergönnt, ſie der Noth zu entreißen und ſein ganzes Geſchlecht nach Egypten zu überſiedeln. Moſes wird hier geboren. Die Geſchichte ſeiner Rettung und Erziehung erſcheint als eine wunderbare Veranſtaltung der Vorſehung, ihm die Vorzüge der Bildung ohne Verluſt des Nationalgefühls, zu Theil werden zu laſſen. Die Geſetzgebung auf Sinai befeſtigt auf immer den Glauben an einen Gott; die zehn Gebote erheben die erſten und nothwendigſten Forderungen des bürgerlichen Zuſammenlebens zu allgemein gültigen Geboten der Sittlichkeit. Was hier ſich zugetragen, wirkt in tauſendjähriger Folgenkette ungeſchwächt bis auf die Gegenwart, und vom Cap der guten Hoffnung bis Sibirien, von Chili bis nach Indien, leben wenige Menſchen, auf welche nicht noch heute

Digitized by Google

das Einfluß übte, was Joſeph ſeinen Brüdern gethan. Hier iſt der Cauſalnexus ſo ungetrübt und deutlich durchzuführen, daß es uns vorkommt, als ließe uns das Schickſal einmal hinter ſeinen Vorhang ſehen. — Selbſt bei dem ſchrecklichen Ereigniß der Völkerwanderung, werden wir durch die bald darauf kräftiger erblühenden Nationen für das Unglück ſelbſt getröſtet. Aber dennoch drängt ſich uns hiebei die Frage auf: Waren die damaligen Menſchen nicht auch Selbſtzweck, und mußten ſie leiden für ihre Nachkommen, und zwar nicht freiwillig, um ihr Bewußtſein zu retten, ſondern nothgedrungen und widerſtrebend? Bedient ſich die Vorſehung ſo harter Mittel zu ihren Zwecken? Und wenn immer eine Generation um der anderen willen da ſein ſoll, wozu am Ende die Letzte? Nach welchem Ziele führt das? Kreiſ't der Strom der Menſchheit ewig in ſich ſelbſt, wie die Planeten ſich um ihren Fixſtern drehen; oder rückt das ganze Planetenſyſtem weiter, wie man ja an unſrer Sonne ein Vorrücken bemerken will? Ohne Zweifel erweitert ſich der Kreis unſerer Einſichten von Tag zu Tage; aber unſer Geiſt wird deshalb kein anderer; denn der Ungebildete erhält keine neuen Anlagen, wenn er ſich bildet, ſondern eignet ſich nur anderes Geiſtige an. Unſer Körper mildert ſeine Forderungen nicht, wenn die Seele die ihrigen höher ſpannt, und während wir mit den Flügeln im Aether flattern, bleibt unſer Fuß in die Erde gewurzelt; wir können nicht auf unſere eigene Schultern ſteigen, wir können nicht aus unſerer Natur heraus; die Menſchheit kann ſich auf Erden nicht vergeiſtigen; aber indem wir die Natur uns unterwerfen und dadurch auf eine leichtere Art unſern phyſiſchen Bedürfniſſen Genüge leiſten, können wir freier aufathmen und unſern Blick mehr himmelwärts richten. Durch die Erfahrungen aller Zeiten belehrt, wiſſen wir das Nützliche ſicherer zu wählen, und reiferes Nachdenken lehrt uns, die Begriffe nützlich und ſchädlich auf die Begriffe gut und ſchlecht zurück leiten. Wir ſehen, daß uns nichts wahrhaft nützlich ſein kann, was nicht auch an ſich gut iſt, und ſuchen die Fehler der Engherzigkeit unſerer Voreltern zu verbeſſern. Die Idee des Rechts, die ſich in der Geſchichte feſtſtellt, und die Beſchränktheit ihres erſten Urſprungs, wo ſie nur für einen kleinen Staat, für einen Familienverband galt, nicht

Digitized by Google

verleugnen konnte, erweitert ſich und breitet ihre heilige Aegide über alle Menſchen aus: je weniger Rechte, je mehr Recht. — So kann nicht allein der Einzelne ſich leichter und weiter ausbilden, ſondern die Geſetze und Meinungen machen es auch Jedem eher möglich, frei und glücklich zu ſein; es können daher auch mehr Individuen als früher an dieſer Bildung Theil nehmen, und inſofern Bildung die Grundlage des Glückes iſt, kann man ſagen, daß die Menſchen fortſchreiten, und glücklicher werden. —

Kennen wir das Ziel auch nicht, wir dürfen dennoch vertrauen. Es giebt aber des Vertrauens zweierlei. Das Vertrauen, welches uns die Natur einflößt, führt den Wahlſpruch: der, welcher für den Vogel, die Blume ſorgt, wird auch mich nicht verlaſſen; es ſtützt ſich alſo auf Hoffnung. Das Vertrauen, zu welchem wir durch die Geſchichte gelangen, iſt ſchwerer und aufopfernder; es kann ſelbſt der Hoffnung entbehren und ſeine Grundwahrheit iſt: Stirbt auch der Gute, das Gute ſtirbt nicht.

Und ſo habe ich denn von dem Göttlichen in der Geſchichte folgende Anſicht gewonnen:

Je freier unſer Ueberblick wird, je mehr verſchwindet die Perſon und der Zufall, und das geiſtige Prinzip tritt uns mit einer Conſequenz entgegen, die an die Geſetzmäßigkeit des Naturlebens erinnert. An dieſem Geiſtigen erkennen wir den Geiſt, und wir würden gewiß überſchwenglich befriedigt werden, wenn wir nach Welten, wie jetzt nach Ländern, und nach Millionen Jahren, wie jetzt nach Jahrhunderten rechnen könnten. Da wir aber überall nur Bruchſtücke erblicken, die wir nicht verſtehen, ſo dürfen wir auch ſelbſt da nicht eine Deutung zu Gunſten der Vorſehung (wenn ich ſo ſagen darf) wagen, wenn uns Einzelnes als ungerecht entgegentritt, ſondern müſſen die Dinge nehmen, wie ſie liegen. Verdirbt man doch ſchon eine Fabel, wenn man die Moral darunter ſetzt. Die Geſchichte kann überhaupt religiöſen Wahrheiten nicht zum Maaßſtabe dienen; denn jeder Maaßſtab muß eine Einheit ſein; hier aber finden wir das Göttliche mit dem Menſchlich-Unvollkommnen ſo verwebt, daß wir nicht ſagen können, wo das Eine anfängt und das Andere aufhört. Wollten wir z. B. ein edles, mit

Digitized by Google

Erfolg gekröntes Unternehmen als Beweis der göttlichen Gerechtigkeit anführen, ſo könnte man uns manch' anderes, des himmliſchen Schutzes nicht minder würdiges nennen, das dennoch geſcheitert iſt. Sollte deshalb der Himmel das Gute weniger lieben? Der abergläubiſche Spanier beſtraft ſeine Heiligen, wenn ſeine Wünſche nicht erfüllt werden; und preiſt ſie, wenn ſein Wille geſchieht. Auf nicht unähnliche Weiſe machen es, beſonders was das Letztere betrifft, die Völker bei Schlachten und Siegen. Freilich hängt der Sieg nicht bloß von unſerem Thun und Wollen ab, — aber hätte wohl der Himmel die Deutſchen weniger geliebt, wenn er ihnen in Leipzig's Ebenen den Sieg verweigert hätte? Waren nicht die Franzoſen eben ſo gut ſeine Kinder? Vieles erſcheint uns bei dem beſchränkten Horizont der Nationalität als Begünſtigung, oder Ungerechtigkeit; die Geſchichte hat es aber bloß mit Menſchen und ihren Ideen zu thun. Mögen dieſe nur immer reiner und richtiger werden; dann wird ſie in der Zukunft weniger von den Gräueln des Wahns und der Verfolgung zu berichten haben.

Zu dieſer fortſchreitenden Aufklärung tragen wir Alle unſer Theilchen bei; und erzieht der Einzelne auch nur wenige Halme, die ſich zu verlieren ſcheinen im großen Ackerfelde der Zeit; ſo macht ſich doch durch Mehrere eine Garbe ſchon bemerkbar. Auch zu uns tritt die größte Lehrerinn, die Geſchichte, und ruft uns zu: Lehret! Ihr könnt zwar dem Herzen das Glück nicht bringen; aber ihr könnt machen, daß des Unheils immer weniger werde! Machet den Kopf frei, und der Körper der Menſchheit wird geſunder werden.

Digitized by Google

III.

Ueber die Methodik des Sprachunterrichts,

von A. D.

(Ein Auszug *) aus deſſen Abhandlung über dieſen Gegenſtand im zweiten Hefte des neuen Jahrbuches der Berliniſchen Geſellſchaft für deutſche Sprache und Alterthumskunde. Berlin, bei Plahn, 1835.)

Um die rechte Methode des Unterrichts in der Mutterſprache in allgemeinen Zügen zu characteriſiren oder zu finden, dürfen wir uns nur erinnern, in welchem Verhältniß zur Mutterſprache ſich der Knabe befindet. Mit dem erſten Erwachen ſeines Bewußtſeins aus thieriſcher Dumpfheit und Befangenheit und mit der Zerlegung der chaotiſch ihn umfangenden Außenwelt in einzelne Bilder hat er die Sprache erzeugt und durch Nachahmung erlernt. Sie iſt dadurch ſein geiſtiges Eigenthum geworden. Sein Geiſt denkt und lebt in ihr; ſie iſt nicht ſein äußeres Beſitzthum, deſſen er ſich entäußern und entſchlagen könnte, das er ergreifen oder zur Seite ſchieben möchte; ſondern ſie iſt mit und in ihm. Ohne hier in die Streitfrage einzugehen, ob der Menſch zu lichten Vorſtellungen ohne Laut und Wort zu gelangen vermöge, ſo iſt doch ſo viel gewiß, daß der wohlorganiſirte Menſch jeder Zeit Vorſtellung und Wort zugleich findet, daß jene das Bewußtſein von dieſem hervorruft, daß beide in einander aufgehen. Die Dinge, die er ſich vorſtellt, rufen unwillkürlich die Wörter, mit welchen die Dinge bezeichnet werden, die Wörter die Vorſtellungen der Dinge her-

---

*) Obiger Auszug findet hier eine Stelle, weil obiges Jahrbuch wohl nicht leicht in die Hände der Leſer der Rhein. Bl. kommen dürfte, da ſein Inhalt hauptſächlich nur den Gelehrten und die Lehrer intereſſirt, welche ſich mit der Wiſſenſchaft der Sprache und ihrer Literatur beſchäftigen.

vor. Dieſe Einheit oder Identität der Vorſtellungen und der Worte lebt in dem Geiſte jedes Knaben, wenn er die Schule betritt. Der Unterricht in der Mutterſprache hat daher die Sprache nicht als ein dem Geiſte Fremdes, ſondern als ein dem Geiſte Eigenes zu betrachten, und nur das Bewußtſein hinzulenken auf die Functionen, welche der denkende Geiſt in dunklem Bewußtſein vollzieht. Von poſitivem Geben, äußerem Anlernen, gedächtnißmäßigem Auffaſſen der Sprachformen und Sprachregeln kann alſo bei naturgemäßem Unterricht in der Mutterſprache nicht die Rede ſein, ſondern vielmehr von Aufſuchen der Formen, deren der Geiſt bereits mächtig iſt, und von bewußtem Begreifen der Regeln und Geſetze, nach welchen ſein Denken in der Sprache geſchieht. Mit einem Worte: die naturgemäße Methode wird den analytiſchen, nicht den ſynthetiſchen Gang einſchlagen.

Doch wir müſſen, da ſich jede Unterrichtsmethode an den Entwicklungsgang der menſchlichen Natur anſchließen und zugleich ihre Geſetze aus dem Stoffe, den ſie behandelt, entnehmen, auch auf die verſchiedenen Zwecke der Bildung für das bürgerliche Leben Rückſicht nehmen ſoll, in eine genauere Unterſcheidung eingehen. Wir denken daher an die Bedürfniſſe und Zwecke des elementariſchen und des höheren Unterrichts, auch in der Mutterſprache. Beide haben den in allgemeinen Zügen entworfenen Unterrichtsgang mit einander gemein: die Mutterſprache iſt jeder Zeit gegeben, ſie liegt im Geiſt, iſt das Eigenthum deſſelben, und daher iſt die Methode überall dieſelbe, nirgends ausgehend von dem Allgemeinen, Abſtracten, dem Syſtem, ſondern überall mit dem Einzelnen, Concreten, dem Bewußtſein am nächſten Liegenden beginnend und von da zum Allgemeinen und Allgemeinſten aufſteigend. Dieſe Methode nennen wir die Elementarmethode, im Gegenſatz gegen die wiſſenſchaftliche, welche daher entweder ganz aus dem Gebiete des Sprach-Unterrichts in allen Schulen ohne Ausnahme zu verweiſen, oder nur am Schluſſe des ganzen Ganges oder einzelner Hauptſtufen anzuwenden iſt. Aber dieſe Elementarmethode zerfällt nach den beiden Stufen des Unterrichts, dem niederen und höheren, in zwei Gebiete, welche mit dem 12ten bis 14ten Lebensjahre des Schülers in einander über-

gehen. Die Elementarſchule hat es nur mit dem unteren, erſten Theile des Sprach=Elementarunterrichts zu thun; wir reden von ihm daher zuerſt. Dem Zwecke deſſelben kann kein anderes Ziel geſteckt werden, als daß der Elementarſchüler im Laufe ſeines Schullebens bis zum vollendeten 12ten bis 14ten Lebensjahre ſich des Inhalts der Sprachformen, ſo weit ſie die Begriffe und Gedanken des gewöhnlichen Lebens enthalten, und der Sprachformen ſelbſt in dem Maße bewußt werden, als es zu einer klaren Verſtändigung und zu einer geregelten Fertigkeit im Denken, Sprechen und Schreiben erforderlich iſt. Der Unterricht geht überall von dem Bekannten, von den dem Schüler geläufigen Formen aus, und übt ihn in der richtigen Erkenntniß des Gehaltes und in der fertigen Anwendung, damit er das, was er ſpricht und lieſet, klar und richtig erkenne und denke, und was er ſchreibt, den Geſetzen der Sprache gemäß ſei. Höhere Zwecke verfolgt die Elementarmethode auf der Stufe des Elementarunterrichts nicht. Der Schüler ſoll nur in ſo weit zum Denken über die Sprachformen angeleitet werden, als es zum richtigen Verſtändniß und zum fertigen Können erforderlich iſt. Dieſe beiden Stücke ſind und bleiben überall die Zielpunkte.

Höhere Anforderungen macht die Elementarmethode an den weiter gehenden Unterricht in den höheren Bürgerſchulen und in den Gymnaſien. Sie bleibt ihrem vorherrſchend analytiſchen Lehrgange getreu, aber ſie ſtrebt ein tieferes Erkennen deſſen, was der Elementarſchüler richtig vollzieht, an. Man kann ſagen: wenn der Elementarſchüler in der Sprache denken ſoll, ſo ſollen die Schüler der genannten höheren Schulen über die Sprache denken. Wenn es im Elementarunterricht nur darauf ankommt, um Beiſpiele zu nennen, daß der Schüler einen Caſus richtig ſetze und in dem Modus des Verbs nicht irre, ſo ſoll der weiter zu bildende Schüler die durch dieſe Sprachformen dargeſtellten Begriffe auffinden und ihr Verhältniß zu den Denkformen und zu den Geiſtesthätigkeiten überhaupt einſehen lernen. Auch dieſes nicht auf dem Wege der Mittheilung und des an die Spitze geſtellten, aus philoſophiſchen Principien abgezogenen Regelwerks, ſondern aus vorliegenden Beiſpielen und Sprachthatſachen ſelbſt, gemäß den Anforderungen der Elementar-

methode. Indem daher die Fertigkeit in richtiger, geläufiger Anwendung fortwährend und überall eine hervorſtechende Berückſichtigung verdient und erhält, wird die Sprache nach allen ihren Beziehungen ein Gegenſtand der Erforſchung zur Entwicklung des klaren Erkennens ihrer Geſetzmäßigkeit in möglichſt tiefer Auffaſſung, ſo daß ſich am Ziele des Schulunterrichts eine wiſſenſchaftliche Anordnung aller Ergebniſſe und Reſultate daraus ergiebt. Dieſes Reſultat hat die Elementarmethode nur zu ermöglichen, nicht ſelbſt zu vollziehen. Sie hat damit ihre Aufgabe gelöſet, und ſie macht nun der Methode Platz, welche wiſſenſchaftlich, d. h. conſtruirend verfährt. Wir nennen ſie darum die conſtructive, welche auf der oberſten Stufe des Schulunterrichts anzuwenden iſt. Sie ſtellt die durch die Elementarmethode gefundenen Reſultate zuſammen, vereinigt alles Einzelne unter allgemeinen Geſichtspunkten, unter Regeln und Geſetzen, ſtellt oberſte Principien auf, und leitet, in umgekehrtem Gange mit dem Früheren, aus denſelben die weniger allgemeinen, und ſo weiter die einzelnen Erſcheinungen ab, und erzeugt ſo das wiſſenſchaftliche Sprachſyſtem, oder das Sprachgebäude in architektoniſcher Anordnung. Wenn auch in dem Verlauf der Anwendung der Elementarmethode oder des analytiſchen Lehrganges hin und wieder die umgekehrte Lehrweiſe, d. h. die conſtruirende oder die ſynthetiſche, eintreten mag, ſo geſchieht dieß doch nur in einzelnen Fällen und ausnahmweiſe, oder um die ſpätere Lehrweiſe vorzubereiten; ſonſt aber werden beide aus einander gehalten und nicht mit einander vermiſcht oder vermengt. Solches iſt zwar von vielen und zum Theil ſehr angeſehenen Lehrſchriften für Schüler geſchehen, aber, wie wir ſpäter ſehen werden, ſelten mit glücklichem Erfolg. Die Elementarmethode allein entſpricht, weil ſie von dem Einzelnen ausgeht und zu dem Allgemeinen aufſteigt, dem Entwicklungsgange des menſchlichen Geiſtes und zugleich dem Verhältniß des Geiſtes zur Mutterſprache, die bereits ſein Eigenthum geworden; die conſtruirende dagegen befriedigt auf den höheren Stufen der Entwicklung das auf denſelben erwachende Bedürfniß einer wiſſenſchaftlichen Anordnung des Mannigfaltigen, zur Verknüpfung in der Einheit des Bewußtſeins.

Digitized by Google

Natürlich iſt in allem Bisherigen nur die Rede von dem Unterricht der Mutterſprache geweſen. Für fremde Sprachen iſt die methodiſche Geſetzgebung eine andere. Wenn es auch außer dem nächſten Zwecke dieſes Aufſatzes liegt, ſich darüber zu verbreiten, ſo wirft doch eine nähere, wenn auch nicht ſpecielle Berückſichtigung dieſes Verhältniſſes ein Licht auf den Unterricht in der Mutterſprache, weshalb wir darüber Einiges anmerken wollen.

Wir haben bereits angeführt, daß Vorſtellung und Bezeichnung derſelben in der Mutterſprache überall zuſammenfallen. Iſt die Vorſtellung auf ein leibliches Ding gerichtet, ſo iſt auch die Vorſtellung des Dinges immer gleichzeitig mit dem Worte, ſo wie umgekehrt das Wort die Vorſtellung des Dinges hervorruft. Nicht ſo verhält es ſich mit den Wörtern einer fremden Sprache, die wir noch nicht kennen. Zwiſchen ſie und die Dinge, die ſie bezeichnet, oder die Vorſtellung von dieſen Dingen treten überall die Wörter der Mutterſprache, welche die betreffenden Dinge bezeichnen, in die Mitte, vermittelnd die Verknüpfung der Dinge mit den fremden Wörtern. Das den Gegenſtand bezeichnende Wort der Mutterſprache vertritt, um ein Bild von Sokrates in einem Platoniſchen Geſpräche zu gebrauchen, die Stelle des mittleren der eiſernen Ringe, deren erſter der Gegenſtand und deren dritter das Wort der fremden Sprache iſt. Erlangt man auch bei vollſtändiger Aneignung einer fremden Sprache endlich die Fertigkeit, die fremden Wörter unmittelbar auf die Dinge zu beziehen oder ſelbſt in der fremden Sprache ohne Beihülfe der Mutterſprache zu denken, ſo iſt Solches doch niemals auf der unteren oder mittleren Stufe der Erlernung einer fremden Sprache der Fall. Daraus folgt, daß eine ausländiſche Sprache durch die Mutterſprache, nur durch ihre Vermittlung, erlernt werden kann. Geſetzt auch, man verſetzte ein Kind während der Schuljahre unter eine fremde Nation, wo es nur in dem ausländiſchen Idiom ſprechen hört, ſo wird das Kind ſtets unwillkürlich das fremde Wort erſt an die die Dinge bezeichnenden, ihm bekannten und geläufigen Wörter der Mutterſprache halten, weil die Vorſtellungen der Dinge und der ſie bezeichnenden Wörter eins ſind, und benutzte man daher bei dem Unterricht in einer fremden Sprache die

Digitized by Google

Mutterſprache nicht, ſo würde man das Kind auf die Lebensſtufe eines Säuglings zurückdrängen und ihm die blinde Nachahmung anmuthen. Die Wörter der Mutterſprache bezieht der Menſch unmittelbar auf die Dinge, die der fremden Sprache nur mittelbar auf ſie.

Daraus entwickelt ſich der zweite Unterſchied zwiſchen dem Erlernen der Mutterſprache und einer fremden Sprache. Jene erlernt der Menſch, ehe die klare Entwicklung des Selbſtbewußtſeins eingetreten, und Sprachverſtändniß und Selbſtbewußtſein ſchreiten harmoniſch mit einander fort. So lange das Kind ſich wie eine Sache für den Andern anſieht, alſo ſich auf deſſen Standpunkt ſtellt, ſo lange fehlt ihm das ſeine Perſönlichkeit bezeichnende Wort; es gewinnt, ergreift und gebraucht daſſelbe in dem Augenblick, wo das Selbſtbewußtſein, die genaue Unterſcheidung des Ich von dem Du, in ihm aufſteigt. Selbſtbewußtſeinsentwicklung und Sprachentwicklung gehen daher ſtets Hand in Hand.

Nicht ſo verhält es ſich bei der Ergreifung der fremden Sprache. Das Selbſtbewußtſein hat viel früher die Stufe der Klarheit errungen, und das Kind entwickelt ſich nun mit klarem Bewußtſein; nicht blind nachahmend ergreift es das fremde Wort, ſondern es verlangt, nach der Stufe ſeiner Lebensentwicklung, das Verſtändniß deſſelben. Meſſen wir überhaupt die Bildung der Menſchen nach den Graden ihres helleren oder dunkleren Bewußtſeins, und iſt es unſre Aufgabe in allem geiſtbildenden Unterricht, die Bewußtſeinsentwicklung möglichſt zu fördern, ſo dürfen wir jene Forderung des Kindes, das außer ihm liegende Fremde an das bereits klar Erkannte anzureihen, das Unbekannte durch das Bekannte zu verſtehen und ſeiner ſich durch daſſelbe zu bemächtigen, nicht zurückweiſen, ſondern aller Unterricht, alſo auch der der fremden Sprache, muß das klare Bewußtſein in Anſpruch nehmen und bethätigen. Die Mutterſprache hat das Kind vor der Entwicklung des klaren Bewußtſeins und ſtufenweiſe mit deſſen Ausbildung erlernt, die fremde Sprache ſoll es mit wachem Selbſtbewußtſein und ſtetem Verſtändniß, nicht auf dem Wege der blinden Nachahmung erlernen. Was die einzelnen Wörter der Mutterſprache, ihre Formen und Veränderungen bedeuten, hat es unmittelbar

Digitized by Google

mit der Auffaſſung der Beziehungen der Dinge in ſeinem Vorſtellungskreiſe erlernt; die Wörter und Formen der fremden Sprache kann und ſoll es nur an und durch die Mutterſprache erlernen. Daraus folgt, daß die Mutterſprache, ihr Weſen und ihre Formen überhaupt, ihm zum klaren Bewußtſein gebracht ſein müſſen, bevor es nach den Grundſätzen einer natur- und ſachgemäßen Methode zur Erlernung einer fremden Sprache durch den Schulunterricht geführt werden kann und ſoll.

Wenn nun zufolge des Früheren der Elementarunterricht der Mutterſprache auf der unteren Stufe des Schulunterrichts die Aufgabe hat, die dem Schüler geläufigen Formen derſelben zum Bewußtſein zu bringen, und dafür im Allgemeinen bis zur Vollendung ein Alter von mindeſtens zwölf Jahren angenommen werden muß: ſo ergiebt ſich daraus weiter, daß vor dieſem Alter der Unterricht in einer fremden Sprache nicht wohl gedeihen kann. Es iſt ein unbeſtrittenes Geſetz der Entwicklung und darum jeder naturgemäßen Methode, daß das Unbekannt nur durch das Bekannte ergriffen und dadurch ein Eigenthum des Geiſtes wird. Uebt man daher eine fremde, ausländiſche Wortform dem Kinde ein, bevor ihm die entſprechende analoe Form in der Mutterſprache zur Kenntniß gebracht iſt, ſo fehlt die Handhabe, an der das Fremde ergriffen werden kann, un ein blind gedächtnißmäßiges, todtes Auffaſſen der unbekannter, leeren Formen und Formeln iſt unvermeidlich, und der Lehrt zu einem geiſtloſen Lehren gezwungen.

Wir ſetzen daher für die Regel den Anfang der Erlernun einer fremden Sprache an das Ende des Elementarunterrichts der keinem Schüler entzogen werden darf, weil er ſich an die Entwicklung der Menſchennatur anſchließt, der Schüler beſuche nun eine ausſchließlich für den Elementarunterricht beſtimmte, oder eine für höheren Unterricht zugleich ſorgende Anſtalt. Vor dem Beginn des Unterrichts einer fremden Sprache müſſen die einzelnen Formen der Mutterſprache zur Betrachtung gezogen, ihre Bedeutung nachgewieſen und lebendig ergriffen ſein, und es iſt eine Zuſammenſtellung der verwandten Formen und eine Ueberſicht über das Ganze erforderlich. Für dieſen Zweck wird daher in beſchränktem Maaße an der Gränze des Elementarunterrichts die zuſammenſtellende, ordnende und ableitende

Digitized by Google

conſtructive Methode angewandt, analog ihrem *umfaſſenden* Gebrauch an dem Schluſſe des geſammten Sprachunterrichts in der Schule überhaupt, ſo, daß ſie dort auf die tieferen, wiſſenſchaftlichen Einſichten und Reſultate keine Rückſicht nimmt, ſondern nur das in ihren Bereich zieht, was durch den Elementarunterricht auf der unteren Stufe wirklich ermittelt iſt. Man kann es daher auch nur billigen, wenn Lehrſchriften, die ſich unmittelbar auf die erſte Stufe des Elementarunterrichts der Mutterſprache beſchränken, an dem Schluſſe ihres Lehrganges eine überſichtliche, der wiſſenſchaftlichen Darſtellung ſich nähernde Zuſammenſtellung geben, theils um dadurch die Grundlegung für den Unterricht in fremden Sprachen zu gewinnen, theils um den folgenden, zweiten Lehrgang des höheren Elementarunterrichts einzuleiten.

Eine fremde Sprache iſt im eigentlichen Sinne des Wortes zu *erlernen*; die Mutterſprache aber iſt *nicht* im eigentlichen Sinne des Wortes zu erlernen, denn der Schüler kann ſie ſprechen, wenn er zur Schule kommt; und ſollte er nur eine Mundart, nicht rein hochdeutſch ſprechen, ſo hat er doch nur die nicht ſehr bedeutſamen Abweichungen der Allgemeinſprache von den Dialekten aufzufaſſen, was denn freilich zu erlernen iſt. Die Hauptſache bei der Mutterſprache iſt das Verſtehen derſelben; es iſt Hauptzweck ihrer Erlernung in der Schule. Das Richtigſprechen und Richtigſchreiben ſind Folgen des Richtigverſtehens; dieſes iſt eine unerlaßliche Bedinguug von jenen. Zum Verſtehen einer Sprache gehört weſentlich die innerliche Kenntniß der Wörter, der Wortformen und der Redeformen. Wörter verſteht man entweder durch ihre Ableitung aus einer unmittelbar klaren Wurzel, oder unmittelbar durch den Gebrauch, die Wortformen durch Auffaſſung des Gegenſatzes der Stamm- und Ableitungsbegriffe und der Verhältniſſe dieſer zu jenen, die Redeformen durch Einſicht in die Bedeutung der Ausſageweiſen, der Fallformen, der Präpoſitionen und Conjunctionen, kurz aller der Sprachformen, welche Beziehungen bezeichnen. Dieſes Verſtehen der Sprache wird auf der Stufe des Elementarunterrichts unmittelbar aus einzelnen Beiſpielen und Sätzen erlernt, welche zweckmäßig gewählt ſein, namentlich die Erkennung der Ableitungsbegriffe aus dem Wurzel-

Digitized by Google

begriffe erleichtern müſſen. Wir erſehen daraus, daß wie Sprechen und Denken Eines ſind, ſo auch Sprachbildung und Verſtandesbildung zuſammenfallen. Der Sprachunterricht ſoll nicht bloß zu Denkübungen benutzt werden, er ſoll überall ſelbſt eigentliche Denkübung ſein. Durch geiſtbildenden Sprachunterricht lernt der Schüler erſtens die Auffaſſung der Begriffe und Beziehungen, welche in die Sprache niedergelegt ſind, d. h. die Sprache verſtehen. Zweitens, da der Geiſt ſelbſt der Sprache, ſeinem Erzeugniß, unmittelbar ſein Gepräge, ſeine Natur einverleibt, ſo kommen dem Schüler die Geſetze des Denkens zum Bewußtſein. Drittens erlangt er dadurch die Gewandtheit, jeden andern Unterricht, jedes Buch beſſer zu verſtehen, da er nun nicht mehr mit der Form ringt, ſondern hauptſächlich ſeine Aufmerkſamkeit auf den Inhalt richten kann. Endlich viertens gewinnt er die Fertigkeit, ſelbſt richtig und gewandt zu ſprechen und zu ſchreiben.

Wenden wir nun den unbeſtrittenen methodiſchen Grundſatz, welcher verlangt, daß das Unbekannte, Fremde, an das Bekannte angereihet werde, auf den Unterricht fremder Sprachen an, ſo folgt, daß die Methode, ſie zu lehren, dieſem Grundſatze gemäß ſein würde, welche von der Mutterſprache aus zu der fremden Sprache hinüberlenkte, dieſe durch jene erſchlöſſe und von dem bekannten Gebiete der eigenen Sprache das Gebiet der fremden Sprache zu gewinnen verſuchte. Man würde alſo das Erlernen der fremden Sprache mit dem Uebertragen oder Ueberſetzen der Wörter und Sätze der Mutterſprache in die zu erlernende beginnen und ſo lange damit fortfahren, bis der Schüler zu einem beſtimmten Grade von Geläufigkeit in dem Sprechen und Schreiben der fremden Sprache gelangt wäre. Unläugbar iſt dieſes die naturgemäßeſte Methode der Erlernung einer jeder fremden Sprache, und wirklich wird jede lebende fremde Sprache, in welche der Lehrer lebendig eingedrungen und die er vollſtändig in ſeinen Beſitz gebracht hat, alſo auf die kürzeſte und fruchtbarſte Weiſe gelehrt, wie wir an franzöſiſchen und engliſchen Bonnen und Sprachmeiſtern in den Häuſern unſrer Vornehmen gewahr werden. Die deutſche Redensart wird

in die fremde Sprache übertragen; nun bedient man ſich dieſer, bis ſie uns geläufig geworden, und ſo erobert man nach und nach das Gebiet der fremden Sprache, um deſſen Produkte dann umgekehrt in deutſche umzuwandeln. Bei der Erlernung der todten fremden Sprachen herrſcht der umgekehrte Gebrauch; man beginnt mit Wörtern und Redensarten der fremden Sprache, um, weil man dieſes für leichter erkennt als das Umgekehrte, das Fremde in das Deutſche übertragen zu lehren. An naturgemäßer Richtigkeit ſteht dieſe allgemein gewordene Unterrichtsweiſe offenbar hinter der zuerſt beſchriebenen zurück. Die Annahme derſelben findet ihre Erklärung darin, daß die fremde todte Sprache dem Lehrer nicht mundrecht geworden iſt, daß er ſich derſelben nicht vollſtändig bemächtigt hat, was wir, eben weil die Sprache nicht mehr geſprochen wird, auch als eine Unmöglichkeit anerkennen. Darin findet denn die herkömmliche Methode der Erlernung todter Sprachen ihre völlige Rechtfertigung. Dieſe erklingen nicht mehr in lebendigen Tönen aus dem Munde in ihr denkender Völker; ſie leben nicht mehr als geſprochene Sprachen, d. h. ſie leben gar nicht mehr; es ſind nur noch von ihnen ſichtbare Rudimente übrig, die Abdrücke der Worte und Gedanken, nicht dieſe ſelbſt in ihrer Unmittelbarkeit und Wahrheit, nur Reflexe derſelben; es ſind Wörterherbarien, wie man Herbarien der Naturprodukte des Pflanzenreichs angelegt hat; die Ueberreſte, die auf uns gekommen, bilden nicht einen wogenden, fluthenden Ocean, ſondern ein Eismeer, deſſen Theile feſten Steinmaſſen gleichen, das wohl von ſprachbegabten Menſchen durch das Licht des Geiſtes und durch die Wärme lebendiger Phantaſie theilweiſe aufgethaut und in ein Fluidum verwandelt werden mag, nimmermehr aber ein lebenerzeugender Ocean wird, weil die Ströme des Volksgeiſtes ihm fehlen, und die bewegenden Kräfte naturkräftiger, dem Naturorganismus angehöriger Elementargeiſter nicht auf ihn einwirken, weshalb er ſtets ein todtes Meer bleibt, das in ſeinem Innern keine Zeugekraft birgt, und deſſen Ufer nur von todtem Geſteine bedeckt ſind. So wenig es ſelbſt dem tiefſten Geiſte gelingt, aus Herbarien die lebendige Natur in der Fülle

Digitized by Google

ihrer Produktionen und in ihrer ſchaffenden Kraft zu begreifen, ſo wenig iſt es möglich, aus Wortherbarien und aus ihren todten Rudimenten den entwichenen Geiſt einer Sprache hervorzuzaubern und heraus zu citiren, daß er, ſtatt eines Schemens oder eines Gerippes, als lebendiger Geiſt Rede ſtehe und Antwort gebe, und ſich als Urweſen in ſeiner Naturkraft von neuem manifeſtire. Eben darum, weil eine todte Sprache nur in ihren ſichtbaren Ueberreſten vor uns liegt, muß ſie auch durch das Geſicht aufgefaßt und erlernt werden, wogegen eine lebende Sprache von dem ſprechenden Munde aus den Geiſt durch den unmittelbar ſprachaufſaſſenden Sinn des Gehörs trifft. Eben darum iſt die Art des Erlernens einer todten Sprache aus ihren ſchriftlichen Uberreſten geboten; das fremde Wort und die fremde Sprachform wird dem Auge vorgerückt und dem Lernenden gegeben und die Ueberſetzung in die Mutterſprache beigefügt. Aber auch hier erkennen wir die unerlaßliche Nothwendigkeit, daß, falls nur von Lernen mit Bewußtſein und Verſtand die Rede ſein ſoll, vorher der Inhalt und die Formen der Mutterſprache aufgefaßt und begriffen ſein müſſen, um das Unbekannte und Unverſtandene durch Bekanntes und Verſtandenes dem Geiſte einzufügen; oder es entſteht die Nothwendigkeit, zwei fremde Formen und Sprachen, die todte ausländiſche und die unbekannte inländiſche, zugleich zu erlernen, was aber die Methode nimmer gut heißen und billigen kann. Denn dieſe verlangt, auf jeder Stufe den Geiſt des Lernenden nur mit Einem zu beſchäftigen, nicht auf derſelben Stufe und gleichzeitig mehreres Verſchiedenartiges oder Alles zugleich zu treiben, weil dadurch nothwendig Unklarheit und Verwirrung entſteht. Soll ſich daher z. B. der Schüler bei Erlernung der Zeitwörter der lateiniſchen Sprache, der Bedeutung der Endſilben o, as, at ꝛc. mit Verſtand bemächtigen, ſo muß vorher von ihm die Bedeutung der deutſchen Endformen e, eſt, et ꝛc. begriffen ſein. Aus dieſer Darſtellung erhellet indeß zugleich der hohe Werth der Erlernung einer fremden Sprache für das rechte Verſtändniß der Mutterſprache, weil die ähnlichen Formen eine Vergleichung verſchiedener Formen für ähnliche oder gleiche Vor-

5 *

Digitized by Google

ſtellungen und Beziehungen ermöglichen, wodurch der Lernende nothwendig zu allgemeineren Anſichten über die Mutterſprache ſelbſt gelangt, indem man einen Gegenſtand nie durch iſolirte Betrachtung deſſelben, ſondern durch deſſen Beziehung auf andre und durch Vergleichung mit verwandten vollſtändig kennen lernt.

Nachdem wir in dem Bisherigen den allgemeinen Grundſatz, vom Concreten zum Abſtracten fortzuſchreiten, auch auf den Sprachunterricht angewandt und in demſelben geltend gemacht haben, könnte unſre Anſicht in dieſer Beziehung entweder falſch verſtanden oder eine verkehrte Folgerung daraus gezogen werden. Um dem zu begegnen, dürfen wir uns hier einer ausgedehnten Bemerkung nicht entſchlagen.

Gewöhnlich ſetzt man den Gegenſatz zwiſchen dem Abſtracten und Concreten dem des Allgemeinen und Beſondern gleich. Dieſes mag in den meiſten Fällen zuläſſig ſein. Daß aber zwiſchen beiden Begriffsdifferenzen keine Gleichheit ſtatt findet, wird dem gleich durchſichtig ſein, welcher bedenkt, daß auf dem Gebiete des Concreten der Unterſchied des Allgemeinen und Beſondern wiederkehrt, ohne daß hier eigentlich vom Abſtracten die Rede ſein könnte. Wenn wir nun in dem geſammten Unterrichte, auf allen Stufen der Bildung ohne irgend eine Ausnahme, das Concrete als den Anfang, das Abſtracte als das Ende des Unterrichts verlangen, ſo wollen wir das nicht ſo verſtanden wiſſen, daß überall mit dem beſonderſten Einzelnen, und von da aus zu dem weniger Beſondern oder Allgemeineren fortgeſchritten werden ſolle, ſondern wir verlangen nur, daß das Concrete, hier noch gleich viel, ob es ein Concretes-Einzelnes, oder ein Concretes-Beſonderes, oder ein Concretes-Allgemeines iſt, überall den Grund des Unterrichts abgebe. Solches ſetzen wir daher auch für den Sprachunterricht feſt. Für dieſen aber verlangen wir nun ſpecieller: daß innerhalb des Gebietes des Concreten in der Regel die Betrachtung des Allgemeinen der Unterſcheidung des Beſondern vorhergehen müſſe, wenn eine genaue Unterſcheidung aller Hauptgegenſtände und

eine glückliche Orientirung des Schülers von Anfang an durch den ganzen Unterricht hindurch gehen ſoll. Um Beiſpiele zu nennen, verlangen wir alſo, daß der Auffaſſung der verſchiedenen Bedeutungen des Objects die Auffaſſung des Objects im Allgemeinen, als des Verhältniſſes eines Gegenſtandes zu einer Thätigkeit, vorhergehe, und daß darauf erſt das beſtimmende und ergänzende Verhältniß und in dem letzteren, demnächſt erſt die darin liegenden Verſchiedenheiten nach Sache und Perſon und nach den Richtungen, und in dem erſteren die Differenz nach Zeit und Ort, Art und Weiſe, Urſache und Wirkung unterſchieden werden. Deßgleichen lehren wir zuerſt das Weſen des Prädicats im Allgemeinen, natürlich immer an Beiſpielen, alſo auf dem Gebiet des Concreten, kennen, gehen nachher zu den beſondern Arten und Formen des Prädicats über, wie von der allgemeinen Betrachtung des Attributs zu den verſchiednen Formen deſſelben. Dieſer Abſicht gemäß bleiben wir alſo bei der Auffaſſung der drei Satzverhältniſſe, des prädicativen, attributiven und objectiven, zuerſt ſtehen, ehe wir die verſchiedenen Formen des Prädicats, Attributs und Objects aufſtellen. An ſie reihen wir nachher die Arten der verſchiedenen Nebenſätze, wieder zuerſt im Allgemeinen und ſpäter erſt mit genauer Unterſcheidung der einzelnen Arten und Verſchiedenheiten. Soll ſich der Schüler nicht in der unendlichen Menge von Formen und Unterſchieden verlieren, ſo muß ihm durch die Betrachtung des Allgemeinen immer erſt der Anhalt oder die Einheit gegeben ſein, an den er die Vielheit anreihet, und er muß von Anfang an gewöhnt werden, das Beſondere als ein Allgemeines mit beſtimmter Begriffsdifferenz zu denken, und von den nebengeordneten, verwandten Beſonderheiten zu unterſcheiden. Dieſer Sprachunterricht gleicht daher ganz dem Verfahren auf dem Gebiete der Naturgeſchichte. Zuerſt betrachten wir mit dem Schüler eine einzelne, den Sinnen vorliegende Pflanze im Allgemeinen nach ihren Haupttheilen: Wurzel, Stamm, Zweige und Blüthe; dann gehen wir zur Betrachtung der Verſchiedenheiten an den Haupttheilen über und ſehen nun die einzelnen Theile und die ſpeciellſten Verrichtungen derſel-

Digitized by Google

den in jedem Hauptorgan an, um dadurch allmählig zu einer fortſchreitend lebendigen Erkenntniß der Pflanze in der Gliederung ihrer Organe und in den Functionen der einzelnen Theile zu gelangen. Wir würden aber verkehrt verfahren, wollten wir der Bedeutung der Blüthe im Allgemeinen die Wirkungen der Staubfäden, dieſen die Bedeutung der Staubbeutel und des Blumenſtaubs vorausgehen laſſen. Oder, um aus dem Gebiete der Pflanzenkunde noch ein ſchlagenderes Beiſpiel zu wählen, denken wir nur an die, wenn auch noch nicht allgemein erkannte, aber allein richtige Methode ihres Unterrichts. Dieſelbe beſteht zu oberſt in dem Fortſchritt von dem Concreten zum Abſtracten, von der Anſchauung zum Begriff, alſo von den einzelnen Pflanzen zu den Arten, von den Arten zu den Gattungen, von den Gattungen zu den Familien u. ſ. w. Aber ein großes Mißverſtändniß dieſes richtigen Grundſatzes wäre es, wollte man mit der Unterſcheidung der einzelnen Arten derſelben Gattung anfangen; denn dieſe Unterſchiede ſind viel feiner, liegen viel tiefer und entziehen ſich viel eher dem Anffaſſungsvermögen, als die Differenzen von Arten ganz verſchiedener Gattungen, als die Unterſchiede zwiſchen verſchiedenen Familien und Ordnungen. Mit dieſen allgemeinſten, gröbſten Unterſchieden beginnt man daher, und ſteigt von ihnen herab zu feineren Unterſcheidungen, wie man auch in der Zoologie erſt den Unterſchied von Säugethier und Vogel auffaſſen lehrt und viel ſpäter zu den Differenzen der Arten der Katzen oder der Finken z. B. übergeht.

Dieſer auf dem Gebiete der Naturkunde geltende methodiſche Grundſatz gilt auch für den Sprachunterricht. Ohne Zweifel hat ſich in dieſer Richtung auch die Sprache ſelbſt entwickelt. Der Entſtehung des ausgebildeten Satzes ging der nackte Satz, der Hineinlegung einzelner Begriffsunterſchiede in ihren weiteren Verzweigungen in untergeordneten Arten die Unterſcheidung allgemeiner Differenzen vorher, ganz gemäß der Entwicklung eines Gewächſes, deſſen Theile ſich aus einer beſtimmten beſchloſſenen Einheit in immer weiter gehenden Differenzirungen entwickeln. Alles aber auf dem Boden des Concreten, nirgends von einer vorausgegebenen

abſtracten Regel, ſondern überall von der unmittelbaren lebendigen Anſchauung aus. Dieſe bildet die Einheit der Betrachtung, von der Alles ausgehen muß. Sie beſteht in der unmittelbaren Erfaſſung eines Gedankens; ſie iſt alſo eine innere Anſchauung, d. h. genaue Unterſcheidung des Gedankens und der Vorſtellungen von dem Worte und dem Satze, welche äußerlich, in äußeren Anſchauungen aufgefaßt werden. Von dieſen inneren Anſchauungen geht alle Klarheit in der Auffaſſung der Sprachformen, wie jede Sprachforſchung ſelbſt aus; denn dieſe beruht auf der Vergleichung der Wort- und Satzformen mit den in ihnen liegenden Vorſtellungen und Gedanken. Von ihr geht man über zu der Auffaſſung der in ihr zu einer Einheit verknüpften Vorſtellungen und Begriffe, dann zu deren Beziehungen zu einander, und dieſen inneren Verhältniſſen gemäß zu den ihnen entſprechenden äußeren, dem Satze im Allgemeinen, den einzelnen Wörtern des Satzes, den Biegungsverhältniſſen, den Ausſageweiſen ꝛc. über. Kurz, das Beſondere kann vom Schüler nur dann begriffen und verſtanden werden, wenn das Allgemeine, unter dem es enthalten iſt, von ihm aufgefaßt worden und er das Beſondere als ein Allgemeines, in einer beſtimmten Weiſe ausgeprägt, denkt. Die Gegenſätze, welche einander wechſelſeitig beleuchten, wie z. B. die inneren von Perſon und Sache, Begriff und Beziehung, Ding und Thätigkeit und die ihnen entſprechenden grammatiſchen treten alſo nicht von Anfang an hervor, ſondern ſie entwickeln ſich in allmähliger Fortſchreitung aus der Einheit des Satzes heraus. Daß ſpäterhin eine Zurückführung des Beſonderen auf das Allgemeine, der Vielheit auf die Einheit, der Gegenſätze in untergeordneten Beziehungen, alſo der relativen, nicht abſoluten Gegenſätze, auf die ſie einſchließende neutraliſirende Einheit des Satzes und des Gedankens geſchieht, bedarf keiner beſondern Ausführung.

Offenbar gehört aber zur Auffaſſung wenigſtens der meiſten dieſer Verhältniſſe, der Unterſchiede der Arten der Satzverhältniſſe, der Bedeutung der Biegungsendungen und Ausſageweiſen, ja ſchon zur ſcharfen Unterſcheidung des Gedankens von ſeiner leiblichen Erſcheinung in dem Satze, eine

Digitized by Google

Verſtandesreife, wie wir ſie den Schülern unſrer Elementarſchulen nicht zutrauen dürfen. Wir verweiſen daher auch dieſe ſtrenge Art des grammatiſchen Unterrichts aus der Elementarſchule hinaus in das Gebiet der mittleren Stufe der höheren Schulen, dahin, wo der Uebergang zu einer ſpäteren Conſtruction des Ergebniſſes des Unterrichts gemacht werden ſoll. Gleichzeitig laſſen wir mit ihm den Anfang des Unterrichts in fremden Sprachen machen. Wir verlangten oben die Anſchauung des Gedankens und die Unterſcheidung deſſelben von dem Satze. Beide ſind aber für das gewöhnliche Bewußtſein Eins und Daſſelbe. Dem Kinde wird daher die Unterſcheidung beider keineswegs leicht, und die Sache wird ihm in der That erſt dann klar, wenn es ſo weit gekommen, daß es lernt, denſelben Gedanken, wenn auch mit einiger Schattirung, in verſchiedne Sätze niederzulegen, noch mehr aber, wenn ſolches in verſchiedenen Sprachen geſchieht. Tritt daher mit dem oben beſchriebenen Sprachunterricht gleichzeitig der Unterricht in einer fremden Sprache ein, ſo erleichtert das Eine das Andre auf eine ſehr erfolgreiche Weiſe. —

Die conſtructive oder wiſſenſchaftliche Methode, welche an dem Ende des ganzen Sprachunterrichts eintritt, kann einen doppelten Weg einſchlagen:

entweder geht ſie von der reinen Denkthätigkeit und deren Formen, in dem Syſteme Kant's und ſeiner Schüler von den Kategorien, oder von allgemeinen metaphyſiſchen Sätzen aus und zur Unterſuchung der ihnen entſprechenden Sprachformen über;

oder ſie ſtellt die in dem wiſſenſchaftlichen Bewußtſein bis jetzt aus der Sprache ermittelten Allgemeinſätze und Principien an die Spitze, um ihnen alles Mannigfaltige in gegliederter Abſtufung unterzuordnen.

Die erſte Methode würde die ſtreng wiſſenſchaftliche, rein ſynthetiſche, die andere die auf urſprünglichem Empirismus und Abſtraction beruhende empiriſch-wiſſenſchaftliche ſein, jene die Anforderung der Wiſſenſchaft im höchſten Sinne des Wortes befriedigen, dieſe dagegen den Vorzug der größeren Sicherheit und Gewißheit vor ihr voraus ha-

Digitized by Google

ben. Beide aber ſtellen eine **Theorie** auf. Theorie iſt Entwicklung und Erklärung von Thatſachen aus Principien und allgemeinen Geſetzen. Die Erkenntniß der Thatſacheu wird jederzeit und überall aus der Beobachtung oder durch Verſuche gewonnen, die Erkenntniß der allgemeinen Geſetze und Principien durch Reflexion und Speculation. Die Erklärung jener aus dieſen geſchieht durch Analogie und Induction. Zu untrüglichen Reſultaten führt bekanntlich niemals die Analogie, ſondern nur die Induction als die einzig ſichere Schlußweiſe von dem Beſonderen auf das Allgemeine (regreſſiv). Damit haben wir denn von anderer Seite unſere obige Feſtſtellung, daß der Sprachunterricht ſich der rückwärtsſchreitenden oder analytiſchen Methode zu bedienen habe, als richtig nachgewieſen. Die rechte Methode enthält ſich vorab überall des voreiligen Syſtematiſirens und Ableitens aus allgemeinen Principien, und ſie verweiſet das progreſſive Verfahren an das Ende der von den erfahrungsmäßig aufgefaßten Thatſachen ausgehenden unterſuchenden Methode.

Den Gränzen gemäß, die wir uns für den gegenwärtigen Aufſatz geſteckt haben, bleibt uns nur noch übrig, mit Bezug auf die bisherige allgemeine Darſtellung die Methode und beziehungsweiſe den Werth der in den neueren Zeiten erſchienenen Lehrſchriften für den Unterricht in der deutſchen Sprache anzudeuten. Einzelnes, was bisher, um die Ueberſicht nicht zu ſtören, nicht wohl ſeine Stelle finden konnte, wird bei dieſer Bücherſchau von ſelbſt hervortreten. Wir können uns dabei der Kürze befleißigen, einmal weil der Maaßſtab vorgezeichnet iſt, nach dem wir Leiſtungen auf dem Gebiet des Sprachunterrichts würdigen zu müſſen glauben, und dann auch, weil die aufzuführenden Schriften ohne Zweifel den Leſern größtentheils bekannt ſind. Es würde daher nicht zeit- und ortgemäß erſcheinen, jetzt noch eine **ausführliche** Kritik von denſelben zu geben; auf die Beurtheilung der **neueſten** Schriften werden wir aber etwas näher eingehen, um uns mit unſern Leſern auf den Standpunkt der Gegenwart zu ſtellen, und uns den Zuſtand, bis zu welchem die Methodik des Sprachunterrichts gefördert iſt,

Digitized by Google

und die Leiſtungen der dahin einſchlagenden Lehrſchriften zu vergegenwärtigen. Was in der einen oder andern Beziehung nach unſerm Ermeſſen etwa noch zu leiſten ſein möchte, werden wir wenigſtens andeuten.

Sämmtliche Sprachſchriften für die Wiſſenſchaft oder für den höheren, wiſſenſchaftlichen Unterricht können in Betreff der Methode, die ſie anwenden, in drei Abtheilungen gebracht werden. Sie gehören nämlich entweder zu den Schriften, die in der bekannten Weiſe der lateiniſchen Grammatiken verfaßt ſind. Als einen Repräſentanten derſelben nennen wir die Adelung'ſche Grammatik. Oder ſie gehen von gewiſſen wiſſenſchaftlichen, logiſch-pſychologiſchen oder philoſophiſchen Grundgedanken, ſogenannten Principien, aus, aus dieſen Eintheilungsgrund und Art der Anordnung und Entwicklung des Stoffes hernehmend. In dieſer Weiſe ſind vorzüglich die neueren Schriften des frankfurtiſchen Gelehrtenvereins für deutſche Sprache gearbeitet, und wir nennen Becker als ihren Repräſentanten. Die dritte Art der wiſſenſchaftlichen Schriften für deutſche Sprache wandelt den hiſtoriſchen Weg; wir denken beiſpielweiſe an Jacob Grimm. Wir hätten demnach drei verſchiedene Schulen: die Adelung'ſche oder die der alten lateiniſchen Grammatik, die wiſſenſchaftliche und die hiſtoriſche.

Die erſtere hat längſt angefangen zu veralten, und die von ihr befolgte Methode wird hoffentlich bald aus allen Lehranſtalten Deutſchlands verſchwunden ſein. Denn auch ſelbſt zu des mit der Methodik nur vom Hörenſagen bekannten Lehrers Ohren iſt doch die Notiz gelangt, daß die lebendige Mutterſprache nicht behandelt werden dürfe, wie man eine abgeſtorbene Sprache zu tractiren gewohnt iſt.

Die hiſtoriſche Schule feſſelt hier nicht unſer beſonderes Intereſſe. So wichtig auch die Ergebniſſe ihrer Forſchungen, z. B. die von J. Grimm, Graff ꝛc. für die Wiſſenſchaft ſelbſt ſind, ſo beſchränkt ſich ihr Einfluß doch auf den Inhalt des deutſchen Sprachunterrichts, ohne die Methode deſſelben, von der hier die Rede iſt, näher zu be-

Digitized by Google

ſtimmen oder umzugeſtalten. In der nächſten Berührung mit unſerem Zwecke ſtehen die Schriften der wiſſenſchaftlichen Schule. Als ihre bedeutendſten Schriften gelten noch bis heute die des oft genannten Triumvirats: Becker, Herling und Schmitthenner. Schon jetzt haben die Arbeiten Becker's von ſeinem Organismus an bis zu dem Worte in ſeiner organiſchen Verwandlung auf den Unterricht und die meiſten der neueren Schulſchriften über die Mutterſprache den bedeutendſten Einfluß ausgeübt, und die reichen Anbrüche, die ſie eröffnen, ſind noch lange nicht erſchöpft. Weniger glücklich, denn als Sprachforſcher, iſt Becker als Sprachlehrer geweſen. Nicht als wenn wir ſeiner Grammatik, ſowohl der größeren als der kleineren, beſonders in den neueſten Ausgaben, die ihr gebührenden Verdienſte abſprechen und den bedeutenden Fortſchritt, den ſie in der Sache begründen, leugnen oder gering achten wollten; aber nach den oben näher erörterten Grundſätzen können wir unmittelbar, d. h. wenn nichts Anderes vorhergeht, ihren Gebrauch in Schulen nicht für zuläſſig erklären, obgleich wir bis heute für den Unterricht auf höheren Schulen keine beſſeren Lehrbücher beſitzen.

Denſelben Vorwurf müſſen wir den Lehrſchriften Herling's, ſowohl ſeiner Syntax, als auch dem erſten Curſus eines wiſſenſchaftlichen Unterrichts machen, obgleich ſie ſich durch ein ſehr reiches Material, eine Maſſe der paſſendſten Beiſpiele auszeichnen, und kein Lehrer der Gegenwart, der mit der Zeit fortſchreiten will, ihr Daſein ignoriren kann. Aber ſie ſind in der wiſſenſchaftlichen, dogmatiſchen Lehrmethode gearbeitet. Die Wichtigkeit der Sache möge es entſchuldigen, wenn wir noch etwas näher darauf eingehen.

An der Spitze der einzelnen §§. ſteht ein Lehrſatz, der allgemeine; dann folgt eine kurze Erläuterung und mit kleinerer Schrift Beiſpiele, welche als Beweis gelten. Dieſe alte, gewiſſermaßen durch Alterthum geheiligte, dogmatiſche Methode hat nach unſerem Bedünken dem Unterricht und der Bildung unberechenbaren Schaden zugefügt. Denn ſie iſt naturwidrig. Sie trägt zum Theil die Schuld, daß ſo

Digitized by Google

wenig denkende Köpfe aus den höheren Bildungsanſtalten hervorgehen, ſo wenige mit Luſt und Liebe zum Forſchen erfüllt ſind, ſo wenige den Kreis ihres Lebens mit Klarheit durchmeſſen. Dieſe Folgen ſind die nothwendigen des naturwidrigen Verfahrens. Nicht begreifen würden wir das zähe Feſthalten dieſer Methode, wenn wir nicht die Macht der Gewohnheit und der Autorität, nicht die Gewalt der Bequemlichkeit, nicht die falſchen Anſichten von dem, was man Wiſſenſchaftlichkeit, wiſſenſchaftlichen Vortrag, wiſſenſchaftliche Methode nennt, kenneten. Sie hat das Anſehen eines ſeit Jahrhunderten unwandelbar Beſtehenden, Geheiligten, Ehrwürdigen. Sie iſt für den Lehrer bequem, denn ſie muthet ihm nicht zu, die Wahrheit zu ſuchen oder gar zum Suchen derſelben anzuleiten, ſondern er trägt die von Andern gefundene auf Andere, denen er ſie mittheilt, über, und er beweiſet oder beleget das Gegebene. Folglich iſt ſie, ſchließt man, dogmatiſch und wiſſenſchaftlich zugleich, alſo — vortrefflich. Denn was will man mehr? — Betrachten wir jedoch die Sache näher, ganz bei unſerm Gegenſtand verweilend! Der Lehrer giebt die Wahrheit. Aber wer hat ſie ihm gegeben? Er hat ſie von ſeinem Lehrer. Und dieſer? wieder von ſeinem Lehrer. Und ſo rückwärts. Aber der Erſte? Dem hat man ſie nicht gegeben, weil man ſie noch nicht hatte, ſondern er hat ſie gefunden. Darum darf man im Geiſte eines gereiften Schülers fragen: Warum läſſeſt du, Lehrer, den Schüler die Sache nicht finden? Warum leiteſt du ſeine Schritte nicht auf den Weg des Suchens und Findens, ſein Nachdenken nicht durch Fragen von einer Stufe zur andern, von dem Standpunkte aus, auf dem er ſteht, bis zur ſelbſtthätigen Ergreifung der Wahrheit? — Das iſt doch allein die wahre, geiſtbildende Elementarmethode. Bei ihr bedarf es der nachträglichen Hinzufügung eines Beweiſes nicht mehr, denn der Beweis liegt in dem eingeſchlagenen Wege. Ueberhaupt beruht das Beweiſen meiſt auf pedantiſchem Formalismus. Der Arithmetiker, der Geometer ſtellt eine Behauptung, einen Lehrſatz auf, und demonſtrirt nun, d. h. weiſet die Richtigkeit des Satzes, und dieſes heißt: die richtige Ableitung aus feſtlie-

Digitized by Google

genden Sätzen, die Uebereinſtimmung mit ihnen, nach. Aber es iſt doch ſonderbar, daß man nicht lieber mit den feſtliegenden Sätzen beginnt und aus ihnen direct durch Schlußfolgen den allgemeinen Satz herleitet, in der Weiſe, wie er gefunden worden. Jenes iſt der herkömmliche wiſſenſchaftliche Gang. Aber was iſt wahre Wiſſenſchaftlichkeit, wiſſenſchaftliche Methode? Etwa eine in ſteifem, regelrechtem Formalismus ſich fortbewegende Lehrweiſe = Lehrform, oder iſt es die Methode, durch welche der Lernende zu vollſtändiger Einſicht des Gegenſtandes auf naturgemäßem Wege gelangt? Liegt das Weſen der Wiſſenſchaftlichkeit in vorgeſchriebenem Schematismus, oder in der Durchdringung des Gegenſtandes? Den darin liegenden Unterſchied ſcheint man nicht klar genug aufgefaßt zu haben. Bei richtigem Verfahren bedarf es keines hintendrein folgenden Beweiſes, ſondern des Bewußtſeins des eingeſchlagenen Weges und der Richtigkeit der Ableitung eines Satzes aus dem andern, welche der Beweis iſt. Ein an die Spitze geſtellter Lehrſatz enthält die unbekannte neue Wahrheit. Der Schüler ſoll ſie ergreifen, auffaſſen, einſehen. Aber er kann ſie in der Regel nicht einſehen, denn die Gründe liegen nicht vor. Im glücklichſten Falle denkt er ſich mit Mühe hinein; in der Regel nimmt er ſie aber auf Autorität an, faßt ſie gedächtnißmäßig auf. Damit iſt die Luſt des Forſchens ſchon vernichtet. Denn dieſe beſteht in der Freudigkeit, neue Wahrheiten aufzuſuchen, auf Entdeckungen auszugehen. Das Verborgene reizt die Wißbegier. Die Forſchluſt ruht in dem Reiz des Suchens, nicht in der Freude an gegebenem oder ererbtem Beſitzthum. Der Lehrer ſoll Hebammendienſte leiſten, mehr nicht. Thut er mehr, ſo giebt es unreife Geburten, oder er tödtet vorhandenes Leben. Das iſt eine eben ſo alte Wahrheit, als jene alte Methode, alſo Autorität gegen Autorität; aber ihre Anwendung iſt ſelten. Denn ſie iſt ſchwer, ſehr ſchwer. Sie ſetzt voraus, nicht nur, daß ſich der Lehrer der Wahrheit bemächtigt habe, ſondern auch des Weges ſich bewußt ſei, auf dem ſie gefunden worden; und dieſes weiß er ſelbſt nur äußerlich, nicht innerlich lebendig, wenn er ſie ſelbſt nicht auf dieſem Wege gefunden hat.

Digitized by Google

Ihre Anwendung ſetzt in jedem Augenblicke das wachſte Selbſtbewußtſein, die Lebendigkeit der Verfolgung des Entwicklungsprozeſſes in dem Geiſte des Schülers voraus; darum erſcheint ſie ſo ſelten im Leben, in den Schulen.

Aus dieſen allgemeinen Gründen können wir nicht damit zufrieden ſein, daß Herr Profeſſor Herling mit vielen Andern ſeine neuen Wahrheiten nicht in der rechten Weiſe vorgetragen hat. Er hätte ſich nach den Forderungen der Elementarmethode auf den Standpunkt des Schülers ſtellen ſollen, der mitten in der Sprache ſelbſt liegt. Er mußte ihm die Beiſpiele, aus welchen gefolgert werden konnte, was der Verſtand des Lehrers in jedem Falle folgern laſſen wollte, finden laſſen, oder er konnte auch in dem Buche die Beiſpiele ſelbſt geben, um aus denſelben durch Reflexion die allgemeinen Sätze, die Regeln, finden zu laſſen, ſie daraus abzuleiten. Denn alſo ſind ſie von ihm und Andern gefunden worden. In ſolcher Weiſe entſteht ein lebendiger, naturgemäßer Entwicklungsprozeß und einzig ein fruchtbares, lebendiges Wiſſen. „Dann wäre das Buch ſehr breit geworden!“ Allerdings, etwas voluminöſer, denn jetzt, doch nicht ſehr bedeutend; aber der Gewinn wäre ein unendlicher geweſen. Der Selbſtlernende hätte den Weg des Suchens und Findens gewandelt; dem Lehrer wäre der einzuſchlagende Weg vorgezeichnet und derſelbe angeleitet worden, das ſchwerere Geſchäft zu übernehmen, wie es ihm zukommt. Bei der angewandten dogmatiſchen Methode aber macht der Lehrer ſich die Sache leicht, und muthet dem unreiferen Schüler das Schwerere, meiſt das Unmögliche zu. Aber die methodiſchen Lehrſchriften ſollen den Weg ebnen; ſie dürfen nicht dem Lehrer die Umwandlung der Anordnung zumuthen; denn den meiſten fehlt dazu die Luſt und die Kraft. Wer daher die Herling'ſchen Schriften methodiſch-richtig gebrauchen will, muß das Spätere zum Früheren, die Noten zum Texte, den Text zu Folgerungen machen. Denn die ſynthetiſche, ſogenannte wiſſenſchaftliche Anordnung ſoll als letztes Reſultat des ganzen Ganges erſcheinen. Daß dieſe Verfahrungsweiſe nicht eingeſchlagen worden, daher rührt es, daß ſich die Schriften des Verfaſſers nicht weiter verbreitet haben.

Digitized by Google

Einen Theil der Schuld trägt freilich auch der ſchwere, zu gedrängte Styl derſelben. Er iſt zwar prägnant, inhaltsvoll und reich, aber zu abſtract, zu ſchwer. Darin verdienen die Schriften Becker's den Vorzug; ſie ſchlagen mehr den Gang der Entwicklung, der Deduction ein, und in einfacherem Style.

Nahe liegt hier noch eine Bemerkung, die man nicht als hierher nicht gehörig betrachten möge: die Andeutung eines der Hauptgründe, warum die für den Unterricht auf Gelehrtenſchulen beſtimmten Lehrſchriften, in Betreff der Methode, hinter den beſſeren Lehrgängen der neueren Zeit, die für Elementarſchulen erſchienen, zurückgeblieben ſind, was wir als eine, wenn auch nicht allgemein zugegebene, doch als zuverläſſige Thatſache anſehen. Die höheren Schulen legen, obgleich man ſich in Aeußerungen oft zum Gegentheil, nämlich zum formalen Unterricht, bekennt, in der Wirklichkeit entſchieden den höchſten Werth auf Kenntniſſe, auf Maſſen, auf Gelehrſamkeit, die in dem Reichthum des Wiſſens geſucht wird. Die Schüler ſollen Gelehrte werden, alle Schüler, und zwar Wiſſende auf der breiteſten Grundlage. Man hat offenbar dabei überſehen, daß die Mehrzahl der Schüler dazu die Befähigung nicht erhalten hat, wenn man nämlich nicht auf einſichtsvolles Wiſſen, auf ſelbſtthätiges Ergreifen deſſelben verzichten will. Und doch iſt nur mit dieſem ein freudiges, geiſtbildendes Lernen verbunden; nur ein ſolches erzeugt geiſtige Productivität. Will man dieſe in Allen nach Maßgabe ihrer (meiſt mittelmäßigen) Gaben entwickeln, was man doch wollen muß, wenn wahre Bildung des Einzelnen der Zielpunkt des Strebens bleiben ſoll; ſo muß man auf die Sammlung von Maſſen des verſchiedenartigſten Wiſſens verzichten. Das hat man aber nicht gethan. Und doch iſt beides zugleich in den bei weitem meiſten Fällen unerreichbar. Darum iſt die Forderung einer Umkehr d. h. eines Ablaſſens von dem abtödtenden Jagen nach Erkenntniß- oder Kenntnißmaſſen, wie uns bedünkt, eine zeitgemäße Forderung. Die Beachtung der Forderungen einer geiſtbildenden Methode, d. h. der wahren individuellen Menſchenbildung, iſt unerlaßlich, wenn ein freudigeres Lernen, energiſchere Geiſt-

Digitized by Google

kräftigkeit und herzerfreuende Friſche mehr und mehr in unſern höheren Schulen Platz greifen ſoll.

Daß die Elementarlehrer von den neueren, außerordentlichen Fortſchritten der Methodik mehr Gewinn gezogen haben, als die höheren Schulen, iſt eine leicht begreifliche Erſcheinung. Die Unterſuchungen einer naturgemäßen Unterrichtsmethode beſchränkten ſich vorzugsweiſe auf die Elemente des Unterrichts, gingen nicht von Gelehrten, ſondern von Männern aus, die nach den Wurzeln der Bildung gruben, und die Schulen, für die ſie arbeiteten, hatten keinen feſten Beſtand, ſo daß nicht erſt umgeriſſen und weggeſchafft zu werden brauchte, um Raum zu gewinnen für die neue Saat. Dazu kam, daß man neue Anſtalten in's Leben rief, in welchen die Grundſätze einer beſſeren Dialektik und Methodik praktiſch geübt und auf dem fruchtbaren praktiſchen Wege angehenden Volksſchullehrern angeeignet wurden. Dergleichen Anſtalten fehlen aber größtentheils noch für den höheren Unterricht, oder ſie erzeugen nicht in gleichem Maaße die erzielten Reſultate, weil man auch in ihnen in althergebrachter Weiſe mehr auf Erweiterung der Kenntniſſe, welche in der neueren Zeit unendlich ausgedehnt worden ſind, als auf methodiſche Durcharbeitung des vorhandenen Stoffes Werth legte. Jene Beſchränkung der Anforderungen an die einzelnen Schüler in Betreff der Grundlagen und Maſſen des verſchiedenartigſten Wiſſens wird, hoffen wir, zuſammenfallen mit der Ergreifung geiſtbildenderer Methoden, damit man an Intenſion gewinne, was ſcheinbar an Extenſion verloren gehen möchte. Dieſe Umbildung würden wir nach unſerer Ueberzeugung als ein viel verſprechendes Ereigniß zu begrüßen haben.

Digitized by Google

IV.

Anſichten über den Unterricht in der Zahlenlehre.

Methodiſches Handbuch für den Geſammtunterricht im Rechnen. Als Leitfaden beim Rechenunterricht und zur Selbſtbelehrung. Von Dr. F. A. W. Dieſterweg und P. Heuſer. In zwei Abtheilungen. Erſte Abtheilung, bearbeitet von Dieſterweg. Zweite, verbeſſerte Auflage. Elberfeld, 1835. Büſchler'ſche Verlagsbuchhandlung. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Statt einer Beurtheilung, die hier nicht zur Stelle gehört, da die Leſer einen casum pro amico (Freundſchaftsſtreich) *) vermuthen möchten, ſtehe hier die Vorrede zu dieſer neuen Auflage, welche wegen ihres allgemeinen Inhaltes hieher gehört.

„Die Vorrede zur erſten Auflage dieſes Buches verbreitete ſich ſowohl über den Zweck und die Einrichtung, als auch über die Methode, den erwünſchten Gebrauch und den möglichen Mißbrauch deſſelben. Ein abermaliger Abdruck derſelben ſcheint überflüſſig, da Zweck, Einrichtung und Methode in der Art der Abfaſſung dem Auge des Leſers vorliegen und der rechte Gebrauch nicht ausbleiben kann, wo man

---

*) Einen „Freundſchaftsſtreich!" Dieſes Wort erinnert an das allgemeine Schickſal aller kritiſchen Inſtitute (weshalb freilich nicht darüber Klage zu führen, obgleich es eine große Schwäche der menſchlichen Natur, nämlich die Eitelkeit, bloß legt), darin beſtehend, daß das Lob, welches ſie ſpenden, für abgedrungene Gerechtigkeit, der Tadel dagegen, der ihnen abgenöthigt wird, für Feindſchaft erklärt wird. Alſo iſt es auch dem Verf. obigen Buches noch jüngſthin ergangen, als wenn nicht neben der Freundſchaft zu einer Perſon abweichende Anſichten in wiſſenſchaftlicher oder methodiſcher Hinſicht beſtehen könnten. Sapienti sat!

Digitized by Google

ſich von ihm leiten läßt. Darum verdrungen jene, damals für zeit- und ortgemäß erachteten Worte nachfolgende Bemerkungen, die ich möglichſt zuſammenzudrängen ſuchen werde. —

Welchem (allgemeinen) Princip, fragen wir zuerſt, huldigt dieſes Buch?

Noch ſind wir bekanntlich nicht ſo weit gekommen, daß wir für die Pädagogik, Didaktik und Methodik allgemein anerkannte Principien aufzuſtellen vermöchten. Den Beweis für dieſen Satz liefert die pädagogiſche Literatur. Es iſt darum auch von uns hier, wo es ſich von der Methodik eines einzelnen Unterrichtsgegenſtandes handelt, nicht zu fordern, einen vollgültigen oberſten Grundſatz für alle Erziehung und jedweden Unterricht namhaft zu machen. Aber in beſchränkterem Kreiſe, für alle rationellen Gegenſtände, zu welchen unbeſtritten der Unterricht in der Zahlenlehre gehört, glauben wir ein oberſtes Princip aufſtellen zu können. Wir entdecken es, wenn wir den Zuſtand des Kindes, aus dem ein Mann werden ſoll, mit der Beſchaffenheit des vollendeten Mannes vergleichen. Der Unterſchied beider muß uns das zu erreichende Ziel und das zu befolgende Princip nennen. Nun finden wir in dem Kinde die Empfänglichkeit (die Receptivität), in dem ausgebildeten Manne die Selbſtthätigkeit (die Spontaneität) vorherrſchen. Folglich ſoll jene zu dieſer umgebildet werden, und unſer Princip für die Methodik, wenigſtens der rationellen Unterrichtsgegenſtände, heißt: Unterrichte ſo, daß überall die Selbſtthätigkeit des Schülers möglichſt ausgebildet werde! Gleich dem kantiſchen oberſten Grundſatze der Moral iſt daſſelbe ein formales Princip. Es ſtellt nicht nur die Norm oder die Richtſchnur für jede entwickelnde Unterrichtsthätigkeit, ſondern auch einen Maaßſtab auf Beurtheilung jedes Buches und jedes Lehrers, welche dem Endziele formaler Bildung, der Selbſtthätigkeit, dienen ſollen und wollen.

Das Gegentheil dieſes Zieles iſt die reine Empfänglichkeit oder das leidende Verhalten (die Paſſivität) des Schülers, und die dieſem Extrem dienende Methode (wenn anders

dieſer Ehrenname hier noch anwendbar iſt) heißt Mechanismus, der ſeine Zwecke durch Vor- und Nachſprechen, durch unverſtandnes Regelwerk und damit verwandte, den Geiſt feſſelnde Mittel erreicht. Iſt daher jenes Princip richtig und wahr, und ſoll es in der That das Panier ſein, unter dem ſich alle Lehrer, die zur Entfeſſelung des jugendlichen Geiſtes beitragen wollen, verſammeln ſollen, ſo bedarf es nicht weiterhin noch eines beſonderen Anlaufes zur Bekämpfung und endlichen Erlegung des alten Rieſen, Mechanismus genannt, und er iſt dann ein für alle Mal in der Ueberzeugung der Denkenden, wenn auch nicht eben ſo ſchnell in der Wirklichkeit, d. h. in der Praxis des Privat- und des öffentlichen Unterrichts, erlegt und getödtet.

Wie daher in allen rationellen Unterrichtsgegenſtänden (ja in allen ohne Ausnahme!) die Selbſtthätigkeit und dadurch die dereinſtige Selbſtſtändigkeit des Zöglings angeſtrebt werden ſoll, alſo auch durch den Unterricht in der Zahlenlehre, folglich auch durch dieſes Buch. Darum dringen wir überall auf vollkommne Einſicht und Erkenntniß des Gegenſtandes und betreten den Weg, welcher ausſchließlich und allein zu dieſem Ziele führen kann. Auf dieſem Wege geht man überall von dem Einzelnen, Anſchaulichen, Concreten aus, um von ihm aus zu dem Allgemeinen und Abſtrakten aufzuſteigen.

Dieſe Bemerkungen geben dem Leſer den Maaßſtab in die Hand, nach dem das vorliegende Buch beurtheilt ſein will, und ſie bezeichnen die Art und Weiſe, wie es gebraucht werden möchte. —

Wir halten es für zweckmäßig, uns noch auf einzelne Bemerkungen einzulaſſen.

1. Es giebt im Weſentlichen nur ein Rechnen, nicht zweierlei der Art nach, etwa wie Kopf- und Tafelrechnen, ſondern alles Rechnen iſt der Art nach daſſelbe. Es beruht auf einer verſtändigen Beurtheilung der in einer Aufgabe enthaltenen Sach- und Zahlverhältniſſe, woraus ſich die Art der Abhängigkeit der geſuchten Zahlen von den gegebenen ergiebt, und woraus erkannt wird, durch welche Operationen an und mit den gegebenen Zahlen die

Digitized by Google

geſuchten gefunden werden. Ohne dieſe beſonnene Beurtheilung iſt gar kein bildendes Rechnen möglich. Sie macht die Hauptſache beim Rechnen aus, muß jeder anzuſtellenden Operation vorhergehen und dieſe als nothwendiges Reſultat erzeugen. Um die Art der Ausrechnung muß man ſich daher zu Anfang gar nicht bekümmern, ſondern nur nüchtern und ruhig die gegebenen Verhältniſſe betrachten. Schlecht unterrichtete Schüler und Erwachſene fragen immer gleich mit Unruhe und Aengſtlichkeit darnach, wie man eine Aufgabe ausrechnet. Das findet ſich aber ganz von ſelbſt, ſobald man eine Aufgabe verſteht. Verſteht man ſie nicht, ſo liegt das entweder an der Nicht-Kenntniß der Sache, oder an dem Mangel der Erkenntniß der Zahlenverhältniſſe. Die Kenntniß der Sache iſt meiſt hiſtoriſchen (empiriſchen), die Erkenntniß der Zahlenverhältniſſe rationellen Urſprunges. Iſt daher ein Schüler unfähig, eine Aufgabe aufzulöſen, ſo muß der Lehrer unterſuchen, worin dieſes Unvermögen ſeinen Grund hat, ob in dem Einen oder Andern, oder in Beiden, um die Hinderniſſe aus dem Wege zu ſchaffen. Die anſchauliche Durchſichtigkeit der Aufgabe und Löſung derſelben muß aber ſtets der Ausrechnung vorhergehen, weil ſich Jenes zu Dieſem wie Grund und Folge, Urſache und Wirkung verhält.

2. **Das richtige Rechnen muß man daher abhängig machen vom richtigen Erkennen und vollkommner mündlicher Darſtellung, nicht von Uebereinſtimmung des gefundnen Reſultates mit dem im Buche angegebenen Facit, nicht von dem Beſtehen einer ſogenannten Probe.**

Dem Grundſatze: der Schüler darf nicht zum Ausrechnen zugelaſſen werden, bis er die Aufgabe durchſchauet hat (einem nicht durch falſchen Unterricht verleiteten Menſchen fällt ſo was gar nicht ein; aber in Schulen kommt Solches nur zu häufig vor), muß man den zweiten beifügen: Der Ausrechnung muß auch **eine in jeder Beziehung genügende mündliche Darſtellung** vorhergehen. Wie will man ſonſt erfahren, daß der Schüler richtig gedacht hat, und auf welche andere Weiſe will man den

Digitized by Google

Schüler nöthigen, richtig zu denken? — Erſt dann, wenn er die darin liegende Anforderung befriedigt hat, läßt man ihn an die Ausrechnung gehen. Hat man in dieſer Beziehung verbildete Schüler vor ſich, die überall nach dem Facit haſchen, ſo läßt man ſie, um ſie aus dieſer falſchen Richtung herauszunöthigen, viele Aufgaben beurtheilen und löſen, ohne die Ausrechnung beizufügen. Dadurch ergreifen ſie thatſächlich das Weſen der Sache, welches nicht in der Ausrechnung, ſondern in der rationellen Beurtheilung liegt. In ihr ruht das Bildende des Zahlenunterrichts und das Vergnügen an der Beſchäftigung mit demſelben. — Was richtig gedacht iſt, trägt die Gewißheit in ſich ſelbſt. Es bedarf dann keines äußeren Probirens, welches immer auf Mechanismus hinausfällt. Allenfalls iſt es zur Bewahrheitung der Fehlerloſigkeit einer Ausrechnung zuweilen zuzulaſſen.

3. Fertigkeit in der Behandlung der Zahlen iſt nothwendig ein Augpunkt bei dem Unterricht in der Zahlenlehre, aber man beſchränke die Forderung derſelben auf das gehörige Maaß.

Treibt man in urſpünglich peſtalozziſcher Weiſe in der Schule faſt nichts als Zahlen-, Formen- und Sprachlehre, d. h. vernachläſſigt man in unverantwortlicher Weiſe andre, höchſt wichtige Gegenſtände des allgemeinen Schulunterrichts, ſo kann man ohne beſondere Intelligenz und ohne ausgezeichnetes donum didacticum (wie die Alten ſich ausdrückten, = Lehrgabe) den Schülern eine oft bewunderte, aber eitle Fertigkeit aneignen. Aber wozu? Das Leben verlangt ſie nicht, und von wem es ſie verlangt, der wird ſie durch Uebung ſchon gewinnen, iſt nur in der Schule ein ſolides Fundament gelegt; die allgemeine Menſchenbildung verlangt ſie auch nicht; darum nochmals: wozu? — Eine mäßige, mit den übrigen gerechten Anforderungen an wohl unterrichtete Schüler übereinſtimmende Fertigkeit, mit ſteter Berückſichtigung des ganzen Standpunktes und des künftigen Berufes der Schüler iſt durchweg hinreichend. In einer allgemeinen Volksſchule ſoll man es in keinem Stücke auf ausgezeichnete, vereinzelt hervorſtechende Leiſtungen anlegen. Denn ſolche laſſen ſich nur mit Hintanſetzung anderer wich-

Digitized by Google

tigen Dinge oder mit gleich tadelnswerther Berückſichtigung einzelner einſeitigen Talente erzielen. Das gewöhnliche Leben fordert von dem Menſchen nicht die Löſung ungewöhnlicher Aufgaben, nicht die Schlichtung ſehr zuſammengeſetzter, verwickelter Verhältniſſe, nicht enorme Fertigkeiten. Die allgemeine Volksſchule hat die allgemeinen, nicht die beſonderen Bedürfniſſe zu berückſichtigen, jenen aber in vollem Maaße zu genügen.

4. Da es nur ein Rechnen, nämlich ein Rechnen mit Verſtand giebt, ſo iſt alles Rechnen Kopfrechnen oder Kopf- nicht Handarbeit. Von einem Gegenſatze des Kopf- und Tafel-, mündlichen und ſchriftlichen, Gedanken- und Zifferrechnen kann daher nicht die Rede ſein. Dieſen vermeintlichen, leider noch nicht ganz veralteten Gegenſatz muß man erſt im Bewußtſein ganz vernichten, ehe man das richtige Verhältniß aufzufaſſen im Stande iſt.

Man rechnet überall mit Zahlen d. h. Vorſtellungen von Zahlen oder Mengen von Einheiten. Dieſe Zahlvorſtellungen ſind von äußeren Zeichen ganz unabhängig, wenn man ſie auch zu Anfang durch Aeußeres veranſchaulicht und ſich ſpäterhin, z. B. bei verwickelteren Rechnungen, der allgemeinen üblichen Zahlzeichen d. h. der Ziffern bedient. Das eigentliche Rechnen geſchieht daher ſtets ohne die Vorſtellung irgend eines Zeichens. Es beſteht in der Erkenntniß der gegenſeitigen Abhängigkeit der Zahlenvorſtellungen und in der Vollziehung dieſer Abhängigkeit oder in der Entwicklung der einen Zahl aus der andern. Solches Rechnen hat man willkürlich Kopfrechnen genannt, und von Tafelrechnen ſpricht man, wenn man ſich der Ziffern bedient. Beides ſetzt jederzeit in derſelben Weiſe den Gebrauch des Verſtandes voraus; beides iſt alſo in gleicher Art Kopfarbeit. Deshalb ſtelle man beides in dem Unterricht auch gar nicht einander gegenüber. Sonſt gelangt man zu einem gar nicht in der Sache liegenden, alſo unwahren, in ſeinen Folgen nachtheiligen Gegenſatz. — Man unterſucht überall die Zahlenverhältniſſe, übt ſich in der Erkennung und Anwendung derſelben mit lauterem Verſtändniß, und bedient ſich entweder gar keiner oder willkürlich gewählter, auch der her-

Digitized by Google

kömmlichen Zeichen in der einmal gültigen, darin zu lernenden Darſtellungsweiſe.

5. Der Unterſchied zwiſchen dem ſogenannten Kopf- und Tafelrechnen beſteht alſo nicht darin, daß man bei jenem den Kopf, bei dieſem nur Hand und Auge gebraucht, ſondern

a) darin: daß man beim Kopfrechnen an gar keine Zeichen, alſo auch an keine Ziffer denkt, bei dem ſchriftlichen Rechnen dagegen die Zahlenvorſtellungen und die Operationen, die man mit ihnen vollzieht, ſichtbar darſtellt;

b) darin, daß man leichtere Aufgaben mit nicht allzu großen Zahlen friſch und raſch weg ohne Griffel und Feder, ſchwere dagegen mit großen Zahlen, die nicht leicht zu behalten ſind, der größeren Sicherheit wegen ſchriftlich ausrechnet. (In der Beurtheilung, d. h. in der Erkenntniß der Abhängigkeit einer Zahl von einer andern, kommt — wie ſchon bemerkt — gar kein Unterſchied vor. Deßhalb kann auch eine ſogenannte Probe nie die Falſchheit der Beurtheilung, ſondern nur ſogenannte Rechnungsfehler herausbringen.) Dieſelben Aufgaben, die daher von ſtärkeren Schülern ohne äußere Erleichterungs- und Hülfsmittel gelöſet werden, werden von ſchwächeren ganz oder theilweiſe durch Mitgebrauch der Ziffern behandelt. Der Unterſchied zwiſchen Kopf- und Tafelrechnen iſt darum kein objectiver, ſondern ein ſubjectiver.

c) Darin, daß man ſich beim Nichtgebrauch der Ziffern, d. h. beim Kopfrechnen, viel freier bewegt als beim Zifferrechnen.

Das Rechnen mit Ziffern geſchieht, weil ſchriftlich, oft oder meiſt um Andrer willen, welchen man vollzogene Rechnungen vorlegen will. Um des allgemeinen Verſtändniſſes willen iſt man darum über beſtimmte Darſtellungsweiſen übereingekommen, von welchen man ſich auch ſchon deßwegen nicht zu entfernen hat, weil ſie in der Regel in ſcharfſinniger Weiſe einen möglichſt kurzen und leicht zu überſehenden Weg einſchlagen. In dieſer Beziehung herrſcht hier die

Digitized by Google

Gebundenheit. Beim Kopfrechnen dagegen viel mehr Freiheit, welche eigene Bewegung, Auswahl und Belieben zuläßt. Darum lieben geiſtig bewegliche Kinder ſo ſehr das Kopfrechnen. Es gefällt ihnen, eine Aufgabe in mannigfalger Art, auf ihre Weiſe, zu behandeln. Auch trägt dieſe Seite des Kopfrechnens viel zu ſeinem bildenden Einfluß bei. Denn dadurch wird es möglich, eine Aufgabe von mancherlei Seiten zu betrachten. Der Scharfſinn kann ſich an den Aufgaben üben. Wer ihn beſitzt, ſpürt an denſelben, beſonders wenn ſie verwickelt ſind, die verborgenen Seiten, von welchen ſie angreifbar, das verſteckte Ende auf, mit dem ſie an Bekanntes angereiht und entwickelt werden können. Darum ſtrebe man ja an den Kopfrechnenaufgaben durch möglichſt mannigfaltige Auflöſungsweiſen die Entfeſſelung und Befreiung des jugendlichen Geiſtes an. Wenn es daher auch in den meiſten Fällen gerathen iſt, die Größe der Zahlen, mit welchen man operirt, nach den dekadiſchen Einheiten, die ſie enthalten, zu betrachten, weil dadurch gewöhnlich leichte Auflöſungsweiſen entſtehen, ſo iſt dieß doch keineswegs immer der Fall, wie beim ſchriftlichen Rechnen; vielmehr führt häufig eine andere Zerlegungsweiſe leichter zum Ziele. Soll z. B. mit 125 multiplicirt werden, ſo werde ich dieſe Zahl nicht in 1 Hunderter, 2 Zehner und 5 Einer zerlegen, ſondern als 1¼ Hundert betrachten; und ſoll der 12te Theil von 150 genommen werden, ſo paßt die Zerlegung in 100 und 50 nicht, ſondern in 96 und 54, oder in 144 und 6 u. ſ. w.

6. Nun ſtellen wir einige allgemeine Regeln, die ſich beim Kopfrechnen bewähren, zuſammen. Wir fangen mit negativen an.

1) Gehe beim Kopfrechnen ganz von den Vorſtellungen beim Zifferrechnen ab, ſtelle dir die Zahlen nicht als Ziffern oder durch Ziffern dargeſtellt vor!

Es giebt zwar Menſchen, die beim nicht-ſchriftlichen Rechnen alle Zahlen in Ziffern vor ſich ſehen, die einzelnen Stellen nach ihrem dekadiſchen Werthe behandeln, alſo in der Regel ſehr viel Einzelnes zu behalten haben, und dennoch mit Fertigkeit und Sicherheit rechnen, aber dies ſind

Digitized by Google

ſeltene Fälle, und es iſt ein ſolches Rechnen kein eigentliches Kopfrechnen. Die eigentlichen Vortheile des Kopfrechnens gehen dadurch verloren. Schlecht geleitete Schüler, deren Zahlvorſtellungen immer an Ziffern gebunden werden, rechnen auch im Kopfe mit Ziffern, und es hält dann außerordentlich ſchwer, ſolche falſche Gewöhnung wieder zu vertilgen. Darum beuge man dieſer verkehrten Richtung durch den ganzen Gang des Unterrichts ſorgfältig vor! Und man überſehe die an verſchiedenen Stellen dieſer Schrift gemachte Bemerkung nicht, daß in ihr häufig der Kürze wegen Ziffern gebraucht ſind, wo eigentlich nur Zahlwörter ſtehen ſollten, veranſtalte daher die Entwicklung der Zahlgeſetze und die erſten Uebungen eines neuen Abſchnittes ſtets ohne Ziffern;

2) Man übe den Schülern ſolche Operationen und Rſultate, welche ſehr häufig vorkommen, ganz feſt ein! Der Lehrer iſt es ihnen ſchuldig, daß er ihnen das Lernen erleichtere. Nicht zum Spielen ſind ſie in der Schule, und es giebt keine bildende, ſondern nur eine verflachende Spielmethode; aber alles hat ſein Maaß. Unſere Schüler müſſen viel lernen, und ſie ſollen Schweres lernen; darum erleichtere man ihnen das, was Jedem ſchwer wird! Dadurch entſteht die Luſt am Unterricht. Unverzeihlich und wahrhaft unverantwortlich iſt es daher, wenn man die armen Jungen, die einen großen Theil ihrer ſchönen Jugendzeit innerhalb der oft ganz nackten, traurigen Schulwände zubringen müſſen, Dinge auswendig lernen läßt, ohne auf wiederholende Uebungen zu denken, damit ſie das mühſam und vielleicht unter Thränen Gelernte nie wieder vergeſſen. Der wohlmeinende, den Fortſchritt des Unterrichts und die Bedürfniſſe des Lebens kennende Lehrer übt ihnen das, was ſie auf den folgenden Stufen und im Leben brauchen, ſo feſt ein, daß ſie es nie wieder vergeſſen. Er macht es ihnen mundrecht, daß ſie nach Belieben, gleichſam im Schlafe, damit nach Belieben ſchalten und walten können. Merken ſie ſolche ſchöne Eigenſchaften und ſo edle Bemühungen des Lehrers, dann ſchätzen und lieben ſie ſeine Treue, ſeine Unermüdlichkeit, ſein Dringen auf Genauigkeit, Feſtigkeit

Digitized by Google

und Sicherheit. Die Materialien, aus welchen man ein Gebäude bauen ſoll, müſſen zuvor behauen, und zugerichtet ſein, bequem zur Handhabung. Sonſt verſchwindet dem Baumeiſter der Plan des Ganzen aus den Gedanken. So erfordern die höheren Uebungen die Fertigkeit in allem Niederen. Wer z. B. mit größeren Zahlen im Kopfe multipliciren ſoll, muß das kleine und große Einmaleins fertig auswendig wiſſen. Der niedere Gedankenlauf muß ſich dieſer großen Erleichterungsmittel bemächtigt haben, damit der höhere in ſeinen Schlüſſen nicht geſtört werde. — Dieſe Bemerkungen würdige man, wie im Zahlunterricht, ſo im Allgemeinen, nach ihrer ganzen Wichtigkeit.

3) Man ſuche eine Mehrheit von Operationen auf möglichſt wenige, eine Reihe von Zahlen auf eine kleinere Anzahl, große auf kleine zurückzuführen!

Hat man z. B. eine Reihe von Summanden zu behalten, ſo bringe man ſie in eine Summe, weil es leichter iſt, eine Zahl zu behalten, als mehrere. Hat man mit großen Zahlen zu operiren, ſo thue man dieſes nicht immer unmittelbar, ſondern ſuche dieſelben in kleinere zu zerlegen und aus der großen Aufgabe mehrere kleine zu machen, um eine nach der andern aufzulöſen, das Reſultat ſich im Gedächtniß zurechtzulegen, nachher mit dem zweiten zu verbinden u. ſ. w. Freilich kommt es auf die Natur der Aufgabe an, ob dadurch wirklich eine Erleichterung entſteht, oder das Gegentheil. Jedenfalls aber trachte man darnach, daß man im Verlauf der Aufgabe, wo möglich, immer nur eine Zahl, als Reſultat des bisherigen Ganges zu behalten hat. Sonſt entſteht leicht Verwirrung oder Verwechſelung.

4) Man ſchließe die Reihenfolge der vorzunehmenden Operationen genau an den ſprachlichen Ausdruck an und komme dem Gedächtniß durch mündliche Wiederholung der bereits gewonnenen Reſultate zu Hülfe!

Soll man z. B. eine complexe oder Collectiv-Zahl, etwa 5 Ctr. 58 Pfd. 7 Loth, mit einer Zahl, z. B. mit 8 multipliciren, ſo beginnt man die Multiplication mit den

Digitized by Google

Centnern, ſchreitet dann zu den Pfunden fort ꝛc., weil wir die Gewichte in dieſer Ordnung, von den höheren zu den niederen Einheiten, zu nennen gewöhnt ſind. Und hätte man zu 5 Ctr. 58 Pfd. 7 Loth noch 10 Ctr. 12 Pfd. 2 Loth hinzuzufügen, ſo ſpreche man nicht: 10 Ctr. zu 5 Ctr. = 15 Ctr., ſondern: 10 Ctr. zu 5 Ctr. 58 Pfd. 7 Loth = 15 Ctr. 58 Pfd. 7 Loth; dazu noch 12 Pfd. giebt 15 Ctr. 70 Pfd. 7 Loth; dazu noch 2 Loth giebt 15 Ctr. 70 Pfd. 9 Loth. Der wiederholte Ausdruck hindert das Vergeſſen oder Verwechſeln.

5) Man nenne jede Aufgabe nur einmal, betone aber die wichtigeren Wörter ſcharf und deutlich!

Wiſſen die Schüler, daß man eine Aufgabe mehr als einmal nennt, ſo iſt ihre Aufmerkſamkeit nicht geſpannt genug, und es iſt keine Gränze mehr vorhanden, wo man aufhören ſoll. Denn nenne ich eine Aufgabe um eines Schülers willen zweimal, warum ſoll ich ſie nicht um eines noch weniger aufmerkſamen Schülers willen nicht dreimal nennen u. ſ. w. Darum ſtehe die aufgeſtellte Regel feſt (die natürlich, nach der Natur der Aufgaben, Ausnahmen zuläßt); aber nun ſpreche man auch alles Wichtige, die Zahlwörter beſonders, mit ſcharfem Accente! Dadurch erleichtert man den Schülern die Sache außerordentlich und man gewöhnt ſie dadurch von ſelbſt zu charakteriſtiſchem Sprechen!

6) Man mache ſie auf einzelne Kunſtgriffe und ſogenannte Vortheile, die ſich im Fortſchritt des Rechnens von ſelbſt ergeben, aufmerkſam!

Man wählt ſtatt einer Zahl eine bequemere, runde, und verbeſſert nachher den Fehler. Z. B. ſtatt 98 zu addiren oder mit ihr zu multipliciren, nimmt man 98 = 100 — 2; ſtatt 148 von 312 abzuziehen, zieht man 148 von 300 ab und fügt zu dem Reſte 12 hinzu ꝛc. —

Man verwechſele bei der Multiplication die Factoren mit einander, wenn dadurch eine Erleichterung entſteht; z. B. ſtatt 110 mal 97 Pfd., ſetzt man 97 × 110 Pfd. = 97 Ctr.

Auf ſolche Vortheile und Kunſtgriffe kommen die Schüler von ſelbſt. Auf ihrer Handhabung beruht zu großem Theile die Feſtigkeit im Kopfrechnen.

7) **Man gewöhne die Schüler an Ruhe und Beſonnenheit.**

Schnelligkeit und Raſchheit im Fragen und Antworten bezeichnen den eifrigen Lehrer und die ihm ähnlich gewordenen Schüler. Aber die Beſonnenheit und die Ruhe des Geiſtes dürfen, zumal beim Kofrechnen, nicht fehlen. Verhaspelt ſich ein Schüler (dem ſanguiniſchen begegnet dieſes am erſten), ſo laſſe man ihn ruhig die Entwicklung wieder von vorn anfangen, und man ſetze ſeiner Unruhe feſte, männliche Haltung entgegen. Das wirkt wie magnetiſcher Einfluß."

In Verbindung ſteht dieſes Buch mit folgenden, bei demſelben Verleger erſchienenen Büchern für Schüler:

„**Praktiſches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bügerſchulen von Dieſterweg und Heuſer**"

erſtes Uebungsb. 8te Aufl. 7 Sgr. od. $5\frac{2}{3}$ gG. od. $25\frac{1}{4}$ Kr.;
zweites " 4te " 7 " " $5\frac{2}{3}$ " " $25\frac{1}{4}$ Kr.
drittes " 2te " 7 " " $5\frac{2}{3}$ " " $25\frac{1}{4}$ Kr.

Auflöſungen der Aufgaben in dieſen drei Büchern 15 Sgr. Zweite, berichtigte Auflage.

Das erſte Uebungsbuch ſoll den Anforderungen, welche man in Betreff der praktiſchen Fertigkeit im Rechnen an gehobene Elementarſchulen macht, genügen; das zweite ſoll in dieſer Beziehung die Bedürfniſſe höherer Bürgerſchulen befriedigen; das dritte ſoll weitergehende, nicht unmittelbar von den Bedürfniſſen des praktiſchen Lebens geforderte, aber die Geiſtesbildung durch die Kenntniß mathematiſcher Gegenſtände fördernde Einſichten und Fertigkeiten erſtreben und erzielen.

„Es werde Licht!" Dieſem großen Gedanken ſoll jeder rationelle, alſo auch jeder Rechenunterricht dienen. Denn der Menſch ſoll ein Diener ſein des Ewigen. Als er das große Wort (denn es war eine That): „Es werde Licht!"

ſprach, gab er zu erkennen, was er wolle, daß es ſei — ſei für immer und ewig. Er, der Unendliche, der ewig Allmächtige, der nicht einmal geſchaffen hat, ſondern ewig ſchafft, weil das Schaffen (wenn es den Sterblichen überhaupt erlaubt iſt, Solches zu denken und davon zu reden) zu ſeinem Weſen gehört, hat nur ſelten zu den Kreaturen geſprochen, und noch ſeltner direct und unmittelbar. Darum ſind die wenigen Gedanken und Worte, die wir ihm beizulegen wagen mögen, um ſo koſtbarer, um ſo beherzigenswerther. Und einer dieſer Gedanken — eine dieſer Thaten iſt: „Es werde Licht!" Nicht: hier oder da, in dieſem oder jenem Jahrhundert, in der und der Schicht der menſchlichen Geſellſchaft; ſondern unbedingt, abſolut und ewig, für alle ewige Zeiten, alle Orte ſoll es licht, ſoll das Licht werden. Denn jenes „werde" bezieht ſich nicht auf einen, ſondern auf alle Momente. Was er, der Unveränderliche einmal will, will er immer. Der Menſch aber als ſein Geſchöpf, ſei ein Diener ſeines Schöpfers. Darum ſagen wir: auch durch uns ſoll es licht werden, durch jeden von uns in ſeinem Kreiſe, durch ſeine Thätigkeit, durch ſeinen Unterricht, durch jeden Gegenſtand des Unterrichts. Keiner iſt für dieſen Zweck zu hoch, keiner zu niedrig; alle ſollen fördern helfen den großen Zweck, den der Weltſchöpfer ſelbſt für hoch genug hielt, um ſeiner Aufmerkſamkeit gewürdigt zu werden. Darum läßt der einzelne, verſtändige, denkende Menſch ſich nicht ſchrecken durch Geſpenſter und Unholde: Irrlichter, Sternſchnuppen, feurige Drachen, die lichtſcheue Menſchen ihm vorhalten, um ihm das Licht ſelbſt verdächtig zu machen; er hält ſich ewig an das große Wort: „Es werde Licht!" — So ſei es!

Digitized by Google

V.

Ueber den wahren Geiſt der Lehrervereine.

(Eine Vorleſung am Stiftungsfeſte der Bochumer Lehrer-Conferenzen.)

Ueberall, wo denkende Männer in Vereinen zuſammentreten, um geiſtiger Weiſe miteinander zu verkehren, d. h. ſich durch gegenſeitige Mittheilung der Erfahrungen und Einſichten und durch Austauſchung der Ideen im Streben nach Fortbildung, im Kampfe gegen Irrthümer und im Ringen um die Wahrheit zu unterſtützen, da überall wird das Object klarer angeſchaut, die Sache aus mehr Geſichtspunkten betrachtet und ſicher mehr geleiſtet, als wo ein Einzelner ganz auf ſich allein beſchränkt arbeitet, und wenn er ſich auch der ganzen Literatur ſeines Fachs bemeiſtert hätte. Das gemeinſchaftliche Denken und der perſönliche Verkehr fördern ungemein. Und dies iſt auch natürlich; denn durch die mündliche Mittheilung werden die Gedanken erregt, durch Betonung wird die Hauptſache ſcharf hervorgehoben und durch die häufigen Gegenbemerkungen wird der Flug der Phantaſie zum Idealen und die Nichtberückſichtigung und Losreißung von der Wirklichkeit verhütet. Man hat dieſe Vortheile im Allgemeinen ſchon lange erkannt. Hat nicht faſt jede Wiſſenſchaft ihre Vereine, in welchen ſie ausſchließlich und von Vielen gemeinſchaftlich bearbeitet wird? Auch die Pädagogik hat ſich ſolcher Vereine zu erfreuen; und es läßt ſich nicht verkennen, daß es ſeit dem Beſtehen derſelben in unſerm Fache heller geworden iſt. Es gehört wirklich ein hoher Grad von Verblendung und Egoismus dazu, dies nicht einräumen zu wollen. Und was das Erfreulichſte hierbei iſt, die Lehrervereine ſind nicht im Abnehmen, ſondern ſo weit meine Kunde reicht, im Zunehmen begriffen. Sie gewinnen wirklich an Allgemeinheit. Es iſt ihnen alſo nicht ergangen, wie ſo vielen andern

Digitized by Google

Stiftungen, von denen man ſo ſchöne Hoffnungen hegte und ſo wenig Erfolg verſpürt hat, ja, die faſt ſpurlos verſchwunden ſind. Wir dürfen uns auch der feſten Hoffnung hingeben, daß ſie fortan zum Heile des Schulweſens beſtehen werden; denn ſie haben den erſten Stoß ausgehalten. Sie ſind nämlich nicht zu Grunde gegangen mit dem Tode ihrer erſten Stifter und haben ſich erhalten, obgleich dieſe ſich in ihren Erwartungen noch ſehr getäuſcht finden mochten. Denn daß die Conferenzen, wenn gleich an vielen Orten ihr 25jähriges Jubiläum ſchon gefeiert worden iſt, noch immer nicht den idealiſchen Anforderungen derer, welche ſich zuerſt ſolche denken mochten, zu entſprechen vermögen, das liegt wohl klar am Tage. Und doch beſtehen ſie fort. Es muß wirklich Gutes an ihnen ſein. Gar ſehr würde man aber irren, wenn man den Grund ihres Fortbeſtehens in ihrer untadelichen Einrichtung ſuchen und an ihre Vollkommenheit glauben wollte. Bei etwas genauer Beleuchtung werden ſich an einem jeden Lehrervereine, er exiſtire wo er wolle, er habe zu Theilnehmern welche er wolle, noch viele Schattenpunkte herausſtellen. Es bleibt gewiß überall noch Vieles zu wünſchen übrig und mit einem jeden noch Stückwerk. Was ſollen wir nun thun? Etwa wie die Alten am Alten feſthalten und uns mit dem Gedanken tröſten: Ein jeder Verein hat ja ſeine Mängel; mag ſie der unſrige auch haben! Ich für meine Perſon bekenne mich nicht zu dieſem Satze; ich halte es mit dem Reformiren. Es erſcheint mir preiswürdig, an ſich ſelbſt und an dem Vereine, von welchem man ein Glied iſt, die Mängel zu erkennen und zu beſeitigen. Wir können freilich irren; aber der Weg zur Wahrheit führt durch Irrthümer. Nur muß man mit redlicher Abſicht zum Werke, zum Verbeſſern nach möglicher Einſicht ſchreiten. Vollkommen werden wir freilich nicht, wird auch unſer Verein nicht werden; aber beſſer wird er werden, wohlthätiger wird er zurückwirken auf uns und auf unſere Amtsführung, wenn nur die Hauptſache gut iſt. Und das iſt nach meiner Einſicht der Geiſt des Vereins.

Von ihm hängt Alles ab. Alle wohlthuenden Erfolge, die Befriedigung unſerer ſchönſten Erwartungen — ſie ſind bedingt durch den Geiſt des Vereins. Ich habe mir nun, weit entfernt davon, mir die Entſcheidung anmaßen zu wollen, ob in unſerm

Digitized by Google

Verein der wahre Geiſt haucht, oder nicht, oder die Mängel deſſelben ans Licht zu ziehen, bloß die Aufgabe geſtellt, den guten Geiſt der Lehrervereine in ſeinen herrlichen Erfolgen und den ſchlechten Geiſt in ſeinen Ausgeburten zu ſchildern, um dadurch zu der Folgerung zu gelangen, worin der gute Geiſt der Lehrervereine beſtehe, und daß von ihm das ganze Gedeihen derſelben abhange. Jenes Urtheil möge denn ein Jeder von uns im Stillen für ſich fällen. — Doch bevor ich zur Löſung meiner Hauptaufgabe ſchreiten kann, verſchulde ich meinen Beurtheilern und mir ſelbſt noch die Erklärung und Feſtſtellung deſſen, was im Allgemeinen ich unter dem Geiſte eines Vereins begreiſe.

So wie man von dem Reiche Gottes nicht ſagen kann: Siehe hier iſt es, oder da iſt es, ſo geht dies auch nicht von dem Geiſte eines Vereins; ſondern ſo wie jenes mitten in uns iſt, ſo iſt auch dieſer mitten in uns. Aber ſo wie jenes ſich kund giebt in unſerm Leben und Wandel, ſo hat auch dieſer ſeine Erſcheinungen und Wirkungen; er trägt Früchte, an welchen man ihn, den Baum der ſie getragen, erkennen kann. Es giebt Probirſteine deſſelben. Am klarſten würde ſich demjenigen der Geiſt eines Vereins verrathen, der Gelegenheit hätte, verſchiedenen derſelben als ein ſinniger Beobachter beizuwohnen, ohne an den Verhandlungen Theil zu nehmen — was ſeiner Prüfung Unpartheilichkeit verleihen würde — und ohne auch durch ſeine Gegenwart zu ſtören. Aus der Vergleichung der gewonnenen Reſultate müßte ſich der Geiſt der verſchiedenen Vereine von ſelbſt herausſtellen. Das habe ich nun freilich nicht gekonnt; aber Beſchreibungen von Lehrervereinen ſind mir theils ſchriftlich, theils mündlich mitgetheilt worden. Hört man tadelnd über einen Verein urtheilen, ſo heißt es in der Regel: Es herrſcht ein ſchlechter Geiſt darin; es geht darin ſo ſteif, ſo abgemeſſen ab. Nur Wenige ſprechen, disputiren über Kleinigkeiten, ſchlagen ſich mit Minutien aus der Sprachlehre 2c. herum, oder kritiſiren auch wohl lieblos. Die Uebrigen verhalten ſich paſſiv. Aengſtlichkeit und Befangenheit, auch Mißtrauen gegen Einzelne, vor welchen man ſich, als vor ſeinen Laurern fürchtet, laſſen ſich nicht verkennen. Es geht da ſo kalt ab; alle Wärme fehlt. In dem Vereine, welchen man mit Grund

Digitized by Google

dergleichen beſchuldigen kann, haucht fürwahr ein ſchlechter Geiſt. Im Geiſte der Jeſuiten handeln, was heißt es anders, als durch alle erdenkbaren Mittel, gleichviel ob ſie den Vorſchriften des Chriſtenthums gemäß ſind, oder nicht, die vorgeſetzte Abſicht zu erreichen ſuchen — Klugheit über Redlichkeit ſtellen. Im Geiſte des Chriſtenthum handeln, dagegen heißt, das Gebot der Liebe zur Richtſchnur wählen. Der Geiſt des neunzehnten Jahrhunderts iſt der Geiſt der vielverbreiteten geiſtigen Aufregung, zum Unterſchiede von dem Geiſte des vorigen Jahrhunderts, als in welchem die geiſtige Entwickelung vorzugsweiſe nur Einzelnen angehörte, die dann freilich auch glänzende Lichter geworden ſind.

Man erkennt den Geiſt eines Vereins an dem Tone in demſelben, an dem gegenſeitigen Verhalten und Benehmen der Mitglieder, etwa ob die Zuſammenkunft, als perſönliches Zuſammentreffen mit Allen oder nur mit Einzelnen eine erwünſchte, und erfreuliche, oder ob ſie eine gleichgültige, ja ſogar läſtige ſei, von der man ſich nur darum nicht ausſchließt, um der beſtehenden Form zu genügen. Es läßt ſich den Mitgliedern bald abmerken, ob ſie gern oder ungern erſchienen ſind, ob ſie Genuß erwarten, oder ob ſie Unannehmlichkeiten, Reibungen entgegen ſehen, ob ſie gekommen ſind, ſich auszuſprechen oder den Grund ihres Herzens gegen Beobachter noch ſorgfältiger zu verſchleiern; ob ſie activ oder paſſiv ſein wollen. Der Geiſt eines Vereins wird ferner erkannt bei nicht übereinſtimmenden Anſichten der Mitglieder; ob Erbitterung oder ſchöne Ausgleichung und Vereinigung der Behauptungen das Reſultat eines ſolchen Auftritts ſind, ob man hartnäckig bei dem erſten Satze beharrt, unbedingt Recht haben will, oder ob man auch nachgeben, Fehler eingeſtehen kann.

Man erkennt den Geiſt eines Vereins an der Art und Weiſe, an dem Tone, mit welchem der Vortragende ſeine Arbeit darbietet, etwa, als ſei ſie unumſtößliche Wahrheit, gegen die Etwas einzuwenden man ſich nicht erlauben dürfe, alſo mit der größten Zuverſichtlichkeit; oder als ſei ſie nur ein Verſuch, den man zur Prüfung vorlegen wolle, weit entfernt, auf Zuſtimmung Aller, auf Untadelhaftigkeit Anſpruch zu machen. Ebenſo erkennt man den Geiſt eines Vereins auch daran, wie das Vorgetragene von den Uebrigen aufgenommen wird; ob mit

gehöriger Werthſchätzung und Beachtung, ſo daß daraus Ehre der fremden Anſichten, Gedanken und Erfahrungen hervorleuchtet; oder mit der Gebehrdung, als ſei das Mitgetheilte nicht das durch das Thema Angekündigte, als ſei es etwas ſchon Bekanntes, als gehöre es zu dem Sich-von-ſelbſt-verſtehenden, als ſei die Darſtellung nicht klar und bündig; kurz, als ſei die Arbeit verfehlt.

Hieraus gewinne ich nun die Folgerung, daß es nicht wohl angeht, eine beſtimmte Erklärung und Zuſammenfaſſung deſſen, was man unter dem Geiſt eines Vereins verſteht, zu geben, daß aber derſelbe aus den Eigenthümlichkeiten der Geſellſchaft zu erkennen iſt, daß er den Charakter derſelben bildet, und daß er aus den Grundſätzen, den beſonders, vorherrſchenden, bewegenden Ideen der Theilnehmer entſpringt. Ich möchte den Geiſt des Vereins die innere Weſenheit deſſelben nennen.

Es handelt ſich jetzt noch darum, zu beſtimmen, welches der wahre Geiſt der Lehrervereine ſei, und um den Beweis, daß von ihm das Gedeihen des Vereins und aller Segen abhängt.

Der wahre Geiſt der Lehrervereine iſt

1. der Geiſt der innern Freudigkeit.

Der Trübſinn hat immer nur Trübes geboren. Die erſte Idee zu dem alle Freuden, auch die unſchuldigſten, unterſagenden Myſticismus, ſollte ſie nicht die Ausgeburt eines getrübten Gemüthes, eines mit ſeinem Geſchick zerfallenen Unglücklichen geweſen ſein? Die Wahrheit ſtellt ſich nur dem vergnügten Forſcher dar. Grade darin erkennen wir die hohe Weisheit des in ewiger Klarheit wohnenden Gottes, daß mit der Erforſchung der Wahrheit für den Menſchen ein himmliſches Vergnügen verknüpft iſt. Nur der Vergnügte folgt dem Strahl der reinen Wahrheit; und ſo kann man auch umgekehrt ſagen, daß; wer dem Strahl der Wahrheit folgt und ſie findet, auch ſogleich vergnügt wird; ja das ſchönſte Vergnügen genießt, welches dieſe Erde aufzuweiſen hat. Und haben wir nicht volle Urſache, jene Freudigkeit in unſere Verſammlungen mitzubringen? Wie Mancher von uns, der das Bedürfniß, ſich auszuſprechen über das, was ihm ſo nahe am Herzen liegt, weß ſein Herz ganz voll iſt, lange unbefriedigt mit ſich herumgetragen hat, findet nur

Digitized by Google

hier eine ganz geeignete Gelegenheit. Und dieſe Hoffnung ſollte die nicht Freudigkeit in uns erwecken? Man kann es nicht begreifen, wie da noch üble Launen uns erfüllen können, wo wir doch wenigſtens einen Freund finden, dem wir uns ganz mittheilen können, der mitzufühlen verſteht, eben weil er in gleichem Stande mit uns lebt, ein gleiches Ziel anſtrebt und in Verhältniſſen ſteht, die von den unſrigen nur wenig verſchieden ſein können. Und iſt dies nicht der Fall, haben wir keinen ſolchen Freund hier zu finden, ſo ſuchen wir die Schuld doch zunächſt in uns ſelbſt und fragen recht ernſtlich: Kann auch Jemand dein Freund ſein? Wenn es nur Einige über ſich vermögen, recht froh zu ſein, ſo werden es ſicher nach und nach Alle werden; denn es gehört wahrlich ein ganz geſtörtes Gemüth dazu, unter den Fröhlichen noch traurig zu bleiben und ſo umgekehrt. Unſere Gemüthsſtimmung theilt ſich bald mit. Wohl muß es daher um den Verein ſtehen, der viele aufgeräumte Glieder zählt. Man wird gern in demſelben erſcheinen. Die Stunden werden dahin fliegen als wären ſie Minuten, und die frohen Töne, die wir dort vernommen, werden wiederklingen in unſerm Gemüthe, wenn wir ſchon lange wieder daheim geweſen ſind.

Doch die Freudigkeit muß auch rechter Art ſein.

„Wilde Freuden ſoll ich ſcheuen
Und die Seele nie entweihen."

Es giebt auch noch eine Abart von Freudigkeit, die mit obiger Empfehlung nicht gemeint ſein kann, und derer auch nur von ſich eingenommene unedle Menſchen fähig ſind, wenn ſie ſo nach ihrer Meinung Dieſem oder Jenem Einen verſetzt, deſſen Blößen aufgedeckt, ihn zu Schanden gemacht haben. Gewährt dergleichen auch Vergnügen, ſo kann es doch kein ſüßes, ſondern höchſtens ein bitterſüßes ſein, und muß ſelbſt bei dem, der es genoß, einen übeln Nachklang zurücklaſſen. Woher es rührt, daß der Geiſt der wahren Freudigkeit noch oft vermißt wird, das wird größtentheils aus dem Folgenden zu erkennen ſein. Ich komme nun darauf zu zeigen, daß der wahre Geiſt der Lehrervereine

2. der Geiſt der Freimüthigkeit ſei.

Digitized by Google

Mit Ausnahme alles deſſen, was die wahre Freudigkeit ſtören kann, als wozu alle Perſönlichkeiten, alle Anſpielungen auf früher geäußerte falſche Meinungen und irrige Anſichten, alle Bitterkeiten und Derbheiten gehören, muß ſich jedes Mitglied in den Verſammlungen frei äußern dürfen über Alles, was dem Schulweſen zum Heile gereichen kann. Abſichtlich wählte ich den Ausdruck Anſpielungen auf irrige Anſichten ꝛc. und wollte dergleichen als den Geiſt der Freudigkeit ſtörend ausgeſchloſſen wiſſen; denn keineswegs wollte ich damit ſagen, daß es nicht zuläſſig ſei, die in dem Wirken eines Amtsgenoſſen erkannten Mißgriffe, die in ſeiner Schule entdeckten Mängel in Betracht zu ziehen und in Rede zu ſtellen. Zum Beſſerwerden gehört zuvörderſt Erkennen der Fehler. Und ein Anderer kann unſere Fehler eher erkennen, als wir ſelbſt. Freimüthig muß er ſie dann auch zur nähern Beleuchtung vortragen dürfen. Es kann hierin für denjenigen, dem es ums Beſſerwerden zu thun iſt, nichts Beleidigendes liegen; zumal wenn es frei und offen geſchieht; etwa mit den Worten: Du machſt es ſo; ich bin anderer Anſicht. Nun die Gründe aufgeſtellt. Ich habe ein warmes Blut; aber ich weiß ſicher, daß mich dergleichen nicht beleidigen würde; und wer ſich dadurch beleidigt fühlt, iſt nicht in redlicher Abſicht erſchienen, ſondern muß von ſeiner Unfehlbarkeit träumen. Aber ironiſche Anſpielungen auf die Mißgriffe Anderer, die beleidigen jedesmal und ſind nicht zuläſſig.

Ich ſagte oben, ein jeder Theilnehmer müſſe ſich innerhalb der gezogenen Gränzlinien frei äußern d ü r f e n und ſetze hier hinzu: Er muß es auch thun; es iſt ſeine Pflicht. Nicht nur einige Wenige müſſen das Wort führen, ſondern Alle müſſen ſich mittheilen. Das Zuhören iſt gut, beſonders wenn eine Vergleichung des Gehörten mit dem Selbſtgedachten angeſtellt wird. Das kann im Stillen geſchehen; geſchieht aber beſſer laut in der Verſammlung. Da wird das Für und Gegen ſchärfer abgegränzt; da wird der Geiſt erregt. Und auch davon abgeſehen, daß das Mitſprechen bildender iſt, als das Zuhören und Prüfen in der Stille, ſo iſt die Ausſchließung oder Zurückziehung von der allgemeinen Unterhaltung auch für jeden Andern, der gern und viel ſpricht, ſo beengend. Man kann ſich

über die Nichttheilnahme ſo mancherlei unangenehme Gedanken machen. Achtet man deinen Satz nicht für würdig, ſich auch darüber zu äußern? Will man nichts dagegen ſagen, weil du ihn aufgeſtellt haſt? ſchweigen aus Freundſchaft oder Beifälligthun aus Schmeichelei. Beides iſt für denjenigen, der in redlicher Abſicht erſchienen iſt, durchaus unangenehm. Man faßt ſo unwillkürlich den Vorſatz, auch weniger zu ſprechen. Oder giebt es noch andere Gründe, warum ſich der Eine oder Andere der Theilnahme enthält? Will er etwa den Uebrigen durch Mittheilung des von ihm Erprobten und bewährt Gefundenen nicht nützlich werden? Will er das Gute als ein Geheimniß für ſich behalten? Ein ſolcher ſündigt ſchon gegen das Gebot der h. Sch.: Laſſet euer Licht leuchten vor den Leuten und ſetzt es nicht unter einen Scheffel. Doch ich glaube nicht, daß man heut zu Tage an dies Gebot zu erinnern braucht; denn es mögen ihrer ſehr wenige ſein, die nicht gern ihr Licht leuchten laſſen. Oder iſt etwa der Grund der Theilnahmloſigkeit einzelner Mitglieder darin zu ſuchen, daß ſie Widerſpruch befürchten, daß ſie nicht Selbſtvertrauen genug beſitzen? Wo das der Fall iſt, wo der Eine von dem Andern ein leichtes Aburtheilen oder gar Zurechtweiſungen befürchtet, da fehlt das rechte Verhältniß, da iſt kein gegenſeitiges Zutrauen, ſondern Mißtrauen vorhanden, da wohnt mit einem Wort nicht der ſchöne Geiſt der wahren Freimüthigkeit. Wo aber Mancher ſich immer nur beiſtimmend äußert, wenn Dieſer oder Jener Etwas aufſtellt, da kann man nicht umhin, auf Schmeichelei zu ſchließen; und der Schmeichler beleidigt immer zwei, einmal ſich ſelbſt, vorausgeſetzt, daß er es in dieſer Kunſt noch nicht ſo weit gebracht hat, daß er es ohne Ueberwindung kann; und zum andern den, welchem er ſogenannte Süßigkeiten ſagt. Auch dieß, die Schmeichelreden anzunehmen, iſt eine Kunſt, der man ſich nur durch Uebung bemeiſtern kann. Wer es zu dieſer Meiſterſchaft noch nicht gebracht hat, der wird ſicher bei jeder angebotenen Süßigkeit verlegen. Nur der wird nicht mehr beleidigt, der ſie zu benutzen weiß und geſtehen kann, er habe ſich in Betreff deſſen, was an ihm gerühmt wird, ſehr bemüht.

Unſere gegenſeitige Belobung möge nur in Anerkennung der Redlichkeit unſerer Abſicht und unſers Strebens beſtehen,

Digitized by Google

und ſich mehr in unſerm Verhalten gegen einander als in Worten kund geben.

„Der Freund, der mir die Fehler zeiget,
Den kleinſten Flecken nicht verſchweiget,
Der iſt mein Freund,
So wenig er es ſcheint.
Doch der, der mich ſtets ſchmeichelnd preiſet,
Mich immer lobt, mir Nichts verweiſet,
Der iſt mein Feind,
So freundlich er auch ſcheint.“

Man ſieht, es iſt nicht leicht, ſich freimüthig zu äußern, ohne ſich ſelbſt in den Augen Anderer weder den Schein des Egoismus noch der Schmeichelei zu geben. Erkünſteln läßt ſich die wahre Freimüthigkeit nicht. Sie muß aus dem Herzen kommen. Aber wohl muß man ſich da fühlen, wo ſie wohnt; und an geeigneten Stoff zum gemeinſchaftlichen Denken kann es da nicht fehlen. Der Geiſt der Freimüthigkeit wird aber bald da einkehren, wo nur allgemeine Werthſchätzung wohnt; und darin beſteht

3. der wahre Geiſt der Lehrervereine. Wo die wahre gegenſeitige Werthſchätzung die Glieder eines Vereins erfüllt, da ſchwindet alle Rechthaberei. Es iſt ein ſehr böſes Uebel, eine wahre Seuche, die Rechthaberei. Sie läßt eine ſchöne Ausgleichung bei widerſtreitenden Behauptungen nicht zu. Sicher fehlt da die allgemeine Werthſchätzung, wo die Unterhaltungen hitzig werden und ſo kometenartig ausſchweifen, daß Anfang und Ende nicht in Verbindung gebracht und das Ganze überſchaut werden kann. Denn wenn auch zugegeben wird, daß es noch Gegenſtände im Erziehungs- und Unterrichtsweſen gebe, bei deren nähern Beleuchtung die Anſichten auseinander gehen und noch kein allgemein annehmbares, gültiges Reſultat möglich iſt, ſo läßt ſich doch auch nicht verkennen, daß die Schwierigkeit des Gegenſtandes weit ſeltener jene Abſchweifung verurſache; als vielmehr das Bemühen, die Sucht einzelner Theilnehmer, den im Anfange aufgeſtellten Satz, und ſei er auch noch ſo kraß, als unbedingt richtig durchzuführen. Solche ziehen dann manches Entferntliegende, Fremdartige in die Rede und geben ſo den erſten Anlaß zur Abſchweifung vom Thema. Alles was

Digitized by Google

ſich dann noch Vernünftiges dagegen thun läßt, beſteht darin, daß man zeigt, in wiefern das Herangeholte nicht zum Hauptſatze gehöre. Wer aber ſelbſt dann noch, wenn er keine Gründe, die für das von ihm Aufgeſtellte ſprechen, mehr anzuführen vermag, dabei beharrt, der hegt ſicher keine Werthſchätzung gegen Andere. Nur wer dieſe hegt, kann irrige Anſichten, Fehler eingeſtehen, was doch nothwendig iſt, wenn wir weiter kommen wollen; denn, wie ſchon geſagt, das Beſſerwerden hebt bei der Selbſterkenntniß an. Aber beachtungswürdig iſt hierbei noch folgende Erſcheinung, die ſich gewiß in jedem Vereine, wo er auch ſtatt haben mag, wiederfinden läßt. Es haben nämlich die ſtrengſten Rechthaber immer einen oder einige unter den Uebrigen, denen ſie ohne alle Ueberwindung Recht einräumen können, in welchem Falle für ſie nur Unrecht übrig bleibt. Ob ſie gegen dieſe wahre Werthſchätzung hegen, oder ob ſie in dieſem Verfahren aus Klugheit Etwas ſuchen, was ich mit einem Worte nicht nennen kann und deſſen Umſchreibung nicht in dieſen Aufſatz gehört, das bleibe hier unerörtert.

Genug, die Wahrheit muß uns vollkommen und theuer ſein, wo wir ſie finden; und eine wichtige Bemerkung, ſei ſie eine Idee oder ein Erfahrungsſatz, muß uns angenehm ſein, ohne Rückſicht auf die Perſon, von welcher ſie kommt. Der Menſch kann ſich wirklich ſelbſt belügen. Man ſollte es nicht glauben; aber es iſt ſo. Wenn man von dem Einen oder Andern immer denkt, er habe keinen originellen Gedanken, keine der Beachtung würdige Mittheilung zu machen, ſo glaubt man es zuletzt auch dann, wenn derſelbe etwas ſehr Gutes vorträgt. Was kann aus Nazareth Gutes kommen, und in Galliläa ſteht kein Prophet auf, ſo ſchrieen die Phariſäer noch, als Chriſtus ſchon ewige Wahrheit gelehrt, hohe Wunderwerke verrichtet, und die reinſte Tugend geübt hatte. Sie hatten ſich ſelbſt ſo überredet und jenes Vorurtheil lange bei ſich genährt.

Die allgemeine Werthſchätzung läßt ferner keine Erhebung über Andere zu. Wer unter uns will der Vornehmſte ſein, der ſei des Andern Diener. Es iſt eben ſo lächerlich, auf größere Erfahrungen und auf ſeine höhere Stellung, als auf die gehabte günſtige Gelegenheit zur Ausbildung bei rühmlichſt bekannten Männern oder auf einer geachteten Bildungsanſtalt ſich

Digitized by Google

Etwas zu Gute zu thun. Man kann recht alt geworden ſein, ohne grade viele Erfahrungen zu beſitzen, und man kann die beſte Bildungsanſtalt beſucht haben, ohne wahrhaft gebildet zu ſein. Und wer ſich auf das Eine oder Andere etwas zu Gute thun, ſich darum über Andere erheben will, der zeigt ſchon dadurch, daß die Erfahrungen ſo an ihm vorbei gegangen, und auch die Bildung nicht bei ihm eingekehrt ſei. Wo aber in Vereinen gegenſeitige Werthſchätzung die Theilnehmer erfüllt, da wird auch Freimüthigkeit und Freudigkeit wohnen.

Daß nun der wahre Geiſt der Lehrervereine bei uns einkehren und Wohnung bei uns machen, daß insbeſondere der Geiſt des Frohſinns dieſen feſtlichen Verein würzen möge, — in dieſen Wunſch ſtimmen wir gewiß alle ein; der Geiſt iſt es, der lebendig macht.

Bochum, den 10. Auguſt 1835.

Oſthoff,
Lehrer in Bochum.

VI.

Das 14te Lehrerfeſt von Berg und Mark,

gefeiert am Schwelmer Brunnen den 9. Juni 1835.

Schon dieſer Name wird bei vielen Leſern der Rhein. Blätter angenehme Rückerinnerungen erwecken; daher wird man ſich freuen, aus dem nachfolgenden Berichte die gegründete Hoffnung ſchöpfen zu dürfen, daß dieſes ſchöne Band, welches ſeit einer Reihe von Jahren einen großen Kreis von befreundeten Lehrern umſchlang, ſeiner Auflöſung ſo nahe nicht iſt, als es in den letzten Jahren der Anſchein, leider! zu verkündigen ſchien. Keinem der Feſtgenoſſen konnte es entgangen ſein, daß das

Digitized by Google

Feſt mit jedem Jahre einen Theil ſeiner Blüthe verloren hatte, und ſich gegenwärtig in einem Zuſtande der Erkrankung beſtand, der durchgreifende und entſcheidende Mittel nothwendig machte. Wie aber der Heilung einer gefährlichen Krankheit eine richtige Beurtheilung der Symptome, und hernächſt die Erforſchung der Quellen, woraus die Krankheit könnte entſprungen ſein, vorangehen muß: ſo war auch hier dieſe Unterſuchung der Mittelpunkt, um den ſich alle Verhandlungen drehten, welche die Stunden des Zuſammenſeins ganz ausfüllten. Herr Lehrer Häuſer im Herzkamp leitete in ſeiner der Lage der Sache ganz anpaſſenden Feſtrede die Aufmerkſamkeit der Feſtgenoſſen auf dieſe Berathungen hin, und wußte dieſelben ſpäter bis zu Ende des unten beigefügten Protokolls unausgeſetzt fortzuleiten.

Wenn nun gleich aus dieſem Protokoll, als dem Reſultate der Berathungen, auf die Quellen zurückgeſchloſſen werden kann, aus denen man den Mangel der Theilnahme am Feſte herzuleiten ſuchte, ſo dürfte es doch vielen Leſern nicht unangenehm ſein, wenn ihnen dieſe Mühe durch einige kurze Andeutungen erleichtert wird.

Man wollte nämlich im Allgemeinen unter den Lehrern in neuerer Zeit nicht mehr die rege Theilnahme für gemeinſame Beſtrebungen des Standes erkennen, wie früher, vielmehr bei vielen Gliedern deſſelben ein Abſondern, ein Zurückziehen von allen Lehrerverbindungen wahrgenommen haben. Dieſe betrübende Erſcheinung wurde um ſo mehr bedauert, da es nicht beſtritten werden kann, daß eben im Verbande der Lehrer der Hebel zu ſuchen iſt, wodurch bei uns die Schulverbeſſerungen bis auf den gegenwärtigen Standpunkt gelangt ſind, und nur auf dieſem Wege ein Fortſchreiten zum Beſſern zu hoffen ſteht.

Der Grund dieſes Iſolirens wurde jedoch weniger in der Verſchiedenheit der Anſichten über die Zwecke des Volksſchulunterrichts, als vielmehr in der Muthloſigkeit der meiſten Glieder dieſes Standes, hinſichtlich ihrer bürgerlichen Stellung, gefunden. Freilich iſt nicht zu verkennen, daß in dieſer Beziehung ſehr viele Lehrer gerechte Klagen führen, und wohl zu entſchuldigen ſind, wenn in ihnen ſelten die Luſt aufwacht, ſich dem Frohſinn hinzugeben, oder wohl gar ein Feſt zu feiern, das doch immer nur der Ausdruck einer genoſſenen Gutthat

Digitized by Google

ſein kann. Dagegen mögen aber auch manche Lehrer nicht bedenken, daß Vieles von dem, was in den letzten Jahren die Lehrer Schmerzliches erfahren haben, in den Verhältniſſen der Zeit liegt, die unſern Stand nicht allein unangenehm berühren, und daß es ſehr verkehrt ſein würde, wenn man dadurch ſich entmuthigen und in nützlichen Beſtrebungen hemmen laſſen wollte. Nur im geſelligen Verbande iſt ein kräftiges und nachdrückliches Wirken möglich, nicht aber im Vereinzeln der Kräfte; darum iſt der Bienenkorb immer ein beliebteres Symbol für die Schule geweſen, als das Netz der Spinne.

Von der andern Seite konnte man es ſich jedoch nicht verhehlen, daß auch in der Einrichtung des Feſtes ein Grund mit liege, dem der Mangel an Theilnahme müſſe zugeſchrieben werden. Als vor 15 Jahren der Vorſchlag zu dieſem Vereine bei der Nachfeier, die eine Zahl von mehr als 80 Lehrern von Berg und Mark dem würdigen Jubelgreiſe, Herrn Schürmann, in Remſcheid veranſtaltete, zuerſt zur Sprache kam, lag demſelben kein anderer Zweck vor, als die Verbindung unter den Lehrern zu erhalten, die dieſer würdige Greis mit vielen ſeiner Amtsbrüder durch die Gründung mehrerer Konferenz-Geſellſchaften zu Stande gebracht hatte, und ihre Wirkſamkeit durch eine Zuſammenziehung derſelben auf Eine jährliche General-Zuſammenkunft, wo möglich, zu erhöhen. Ohne daß für dieſen erweiterten Verein beſondere Statuten entworfen würden, entſprach derſelbe in den erſten Jahren ſeines Beſtehens ganz den Anſprüchen, welche ſeine Gründer an ihn gemacht hatten, weil dieſen ihre Abſicht klar vorſchwebte und alle, wie von Einem Geiſte beſeelt, demſelben Ziele zuſteuerten.

Eine ſolche freie Verfaſſung könnte beſtehen, wenn die Mitglieder eines ſolchen Vereins immer dieſelben blieben; aber es liegt nun einmal im Gange der Dinge, daß durch den Tod, durch Verziehen und andere Ereigniſſe alljährlich eine merkliche Verminderung der Zahl entſteht. Wenn dieſer Abgang zwar auch durch den Zutritt jüngerer Mitglieder der Zahl nach erſetzt wird, ſo bleibt doch der Geiſt, der eine ſolche Anſtalt beſeelen muß, nicht immer derſelbe. So läſtig daher auch dem freien Geiſte die bindende Form werden mag, ſo nothwendig iſt ſie für das Beſtehen eines jeden Vereins, wenn die Dauer für

Digitized by Google

eine Reihe von Jahren geſichert werden ſoll. Dieſe Form darf jedoch nicht in der Art abgeſchloſſen ſein, daß ſie allem, was im Laufe der Zeit als beſſer anerkannt wird, den Eingang verſchließt.

Dieſe Rückſichten leiteten die Berathungen, aus denen ſich dann nachſtehendes Protokoll entwickelte, das von den Anweſenden, 22 an der Zahl, unterſchrieben wurde.

Schwelmer-Brunnen, am 9. Juni 1835.

An dem heutigen Feſte wurden folgende Fragen vorgelegt, erörtert, und nachſtehende Beſtimmungen getroffen:

1. Kann das Feſt beſtehen oder nicht?

Auf dieſe Frage wurde allgemein mit: Ja, entſchieden.

2. Soll es in der bisher beſtandenen Weiſe fortbeſtehen oder nicht?

Nach Stimmenmehrheit mit: Nein, beantwortet.

3. Was ſoll künftig am Feſte vorgetragen werden?

a. Das Bewillkommungswort in beſtandener üblicher Weiſe.

b. Vortragung des Reſultates deſſen, was in den beſondern, unten bezeichneten Conferenzen, verhandelt, von ihnen als weſentlich für das Elementarſchulweſen anerkannt worden, nebſt einem kurzen Berichte alles deſſen, was im Laufe des Jahres in dem Feſtbereiche Erhebliches und Beobachtungswerthes für unſern Stand, als: Verordnungen, Verſetzungen, Neubauten u. ſ. w. vorgekommen iſt.

c. Soll auf dem Lehrerfeſte, außer den gewöhnlchen Feſtliedern, ein größeres Geſangſtück, was den Vorſtehern (zur Einübung in den Konferenzen) mitgetheilt werden wird, mehrſtimmig geſungen werden.

4. Die unter 6 aufgeführten Gegenſtände ſollen durch zwei Berichterſtatter, wie früher, der eine aus Berg und der andere aus Mark, auf dem Feſte vorgetragen werden.

5. Die Vorſteher der Konferenzen fördern ihre Mittheilungen ſpäteſtens um Oſtern an den Vorſitzer des Feſtes, an deſſen Stellvertreter oder direct an die Berichterſtatter.

6. Ferner haben die Vorſteher in ihrer letzten Sitzung vor dem Feſte die Geſellſchaftsmitglieder auf das Feſt aufmerkſam zu machen und abzufragen, wer von ihnen am Feſte Theil

nehmen wolle, und das Reſultat dem Vorſitzer oder deſſen Stellvertreter ſpäteſtens 3 Wochen vor Pfingſten mitzutheilen.

7. Der Feſtbereich in Berg und Mark dehnte ſich vorläufig auf folgende Konferenzen aus, namentlich:

a. In Berg: 1. auf die Konferenz im Wupperthal auf der Farbmühle; Vorſteher: die Herren Kriegeskotte und Fuchs; 2. am Birgderkamp oder Remſcheid; Vorſteher: Herr Fasbender; 3. an der Krebböde; vorläufig ohne Vorſteher, und 4. Solingen; Vorſteher: Herr Benninghaus.

b. In Mark: 1. am Nirgena; Vorſteher: Herr Müller; 2. Schmiedeſtraße: Ohne Vorſteher; 3. Hattingen; Aſſiſtent: Herr Häuſer daſelbſt; 4. Wetter; Vorſteher: Herr Reyermann; 5. Witten; Lehrergeſellſchaft, Vorſteher: Herr Dahlmann, und 6. Breckerfeld; Vorſteher: Herr Langenbach.

8. Diejenigen Lehrer, welche außer dieſen Konferenzen in dem Bereiche von Berg und Mark am Lehrerfeſte Theil nehmen wollen, ſollen willkommen ſein. Sollte aber irgend ein Lehrer außer dieſen Kreiſen an demſelben Theil zu nehmen wünſchen, ſo hat ſich derſelbe bei der Feſtdeputation anzumelden.

9. Aus vorſtehender Anordnung geht hervor, daß die Einladung zum Feſte nicht mehr durch die öffentlichen Blätter, ſondern durch die Vorſteher der vorbenannten Geſellſchaften nach §. 6 geſchieht.

10. Der Tag nach Pfingſten bleibt als Tag des Lehrerfeſtes feſtſtehen, und das Zuſammentreten auf 9 Uhr Morgens beſtimmt, wo dann die Verhandlungen beginnen. Die Lehrer machen ſich verbindlich, um die angegebene Zeit, wo möglich, Alle anweſend zu ſein.

11. Die Feſtdeputation hat den Vorſitzer des Feſtes und deſſen Stellvertreter unter ſich ſelbſt für jedes Jahr zu wählen.

12. Für das Jahr 1836 wurde Herr Häuſer im Herzkamp als Vorſitzer und Herr Kriegeskotte in Wupperfeld als Stellvertreter gewählt.

13. Die Feſtdeputation wird von den Feſtgenoſſen gewählt und wechſelt alle 2 Jahre.

Digitized by Google

14. Zum Berichterſtatter für Berg wurde Herr Fasbender von Ronsdorf, und für Mark Herr Häuſer von Hattingen gewählt und wechſeln mit den Deputirten.

15. Zum Feſtbeſchreiber für dieſes Jahr wurde Herr Fasbender von den Feſtgenoſſen ernannt.

16. Wurde beſchloſſen, daß das Feſt für das nächſte Jahr 1836 am Schwelmer Brunnen gefeiert werden und dann von den Feſtgenoſſen weiter zu beſtimmen ſei, ob es alterniren oder der genannte Ort der Feſtort bleiben ſolle.

Unterſchrieben von 22 Feſtgenoſſen.

Nach dem Schluſſe des Protokolls kamen die beiden Geſangfeſte zur Sprache, wovon das in der Mark ſchon ſeit einigen Jahren beſteht, das Bergiſche aber am 9. Oct. vor. J. zum erſten Male gefeiert wurde. Sie lieferten uns einen erfreulichen Beweis, daß der Sinn für gemeinſames Wirken im Lehrerſtande noch nicht ganz erloſchen iſt. Man würde indeſſen ſehr irren, wenn man den zahlreichen Antheil, den die Lehrer an dieſen Feſten genommen, der hohen Wichtigkeit der Sache ſelbſt, oder — wie Einige zu thun geneigt waren — bloß dem Reize der Neuheit zuſchreiben wollte. Allerdings gehe daraus hervor, daß muſikaliſche Bildung im Lehrerſtande allgemeiner geworden, und davon für Veredlung des Kirchen- und Volksgeſanges Segen zu erwarten ſei. Der Geſang aber ſei doch nur ein Theil der vielen Lehrgegenſtände, die der Volksſchule zugewieſen ſind, und dürfe nicht überſchätzt werden, wenn derſelbe nicht aus den Gränzen treten ſolle, die ihm die Volksſchule nur geſtatten könne. Das Lehrerfeſt dagegen umfaſſe den geſammten innern und äußern Zuſtand des Volksſchulweſens, und müſſe daher, nach den in unſerm Protokoll genommenen Beſtimmungen, von ungleich höherer Wichtigkeit ſein. Freilich könnten die Wirkungen deſſelben, der Vielſeitigkeit wegen, nicht ſo eklatant erſcheinen und erregten daher auch weniger die Aufmerkſamkeit des Publikums, als das Geſangfeſt. Dieſe liege aber nun einmal in der Natur der Sache, und dürfe den Lehrer, der es mit ſich und ſeinem Stande wohlmeine, nicht abhalten, ſich einem Verbande anzuſchließen, worin er jedenfalls Belehrung und Aufmunterung für ſein Amt finden könne

Indeſſen ſoll auch das Geſangfeſt für das jährliche Lehrerfeſt benutzt, und, wo möglich, jedesmal ein paſſendes Geſangſtück von größerer muſikaliſcher Bedeutung aufgeführt werden.

* * *

So ermanne dich denn, kränkelnder Jüngling! Noch iſt nicht die Hoffnung zu deinem Wiederaufblühen verloren; vielmehr glauben wir, dir eine ſchöne Zukunft vorherſagen zu können. Wir haben den Wurm erkannt, der dir am Leben nagte, und hoffen, ihn zu tödten. Freilich iſt ein Theil deiner erſten Pfleger heimgegangen zu den Wohnungen des Friedens. Holthaus, Hürxthal, Wilms, Guſtorf, dieſe ehrwürdigen Jubilare, und mehrere jüngere Lehrer, die ſich deiner jugendlichen Pflege ſo liebreich annahmen, wandeln nicht mehr unter uns; aber noch lebt der, dem du zunächſt dein Daſein verdankſt, und freut ſich innig der Hoffnung zu deinem längern Leben. Außer ihm leben noch viele von den Führern deiner erſten Jugendjahre, die dich freundlich leiten wollen auf dem erneuerten Pfade, den du von nun an betreten ſollſt. Das reifere Alter nahet für dich heran, die Jahre, wo das Leben mit ernſteren Anforderungen uns entgegen tritt. Entſprichſt du unſern Erwartungen, ſo wirſt du in wenigen Jahren zum Manne heranreifen, und in edler Thatkraft die Achtung der Hohen und Niedern gewinnen.

Im Auftrage der Feſtgenoſſen lade ich hierdurch alle Lehrer in Berg und Mark freundlich ein, dieſem Berichte geneigte Aufmerkſamkeit zu ſchenken, und am nächſten Lehrerfeſte es durch zahlreichen Zuſpruch zu beweiſen, daß ein gemeinſames Intereſſe, das Wohl des Volksſchulweſens, uns beſeelt, und wie ſehr wir uns freuen, wenn wir uns aus der Nähe und Ferne wiederſehen und erfahren, daß dem Einen und Andern etwas Gutes geſchehen.

Ronsdorf. **Fasbender.**

Nachwort vom Herausgeber.

Zu vorſtehender Mittheilung des mir befreundeten Einſenders über den Bergiſch-Märkſchen Lehrerverein erlaube ich mir, da der Gegenſtand mich nicht bloß wegen ehemaliger Berüh-

rungen mit demſelben, ſondern wegen ſeiner Allgemeinheit und dadurch augenfälligen Wichtigkeit intereſſirt, einige Bemerkungen beizufügen.

1. Die Nachricht, daß der genannte Lehrerverein nicht mehr in urſprünglicher Blüthe ſtehe, vielmehr ſicht- und fühlbar im Abnehmen begriffen ſei, hat mich nicht überraſcht. Ich habe es vorher ſchon geahnet, gefühlt, gedacht. Wo ein recht friſches, inniges Leben blüht und gedeiht, da zeigen ſich auch äußere Spuren, Entwicklungen, Früchte dieſes Lebens, wie in den erſten Jahren der Blüthe jenes Vereins. Dazu kommt, daß die Abnahme der friſchen Lebendigkeit der Lehrervereine in vielen Gegenden wahrgenommen worden iſt, folglich, wenigſtens theilweiſe, als eine allgemeine Erſcheinung angeſehen werden muß, und darum für Gegenden, wo ähnliche Urſachen wirken, erſchloſſen werden kann. In Weſtphalen, Schleſien, Pommern, Oſt- und Weſtpreußen ſteht es mit den Lehrervereinen gerade, wie mit dem am Schwelmer-Brunnen, und von dem Berliniſchen Schul-Lehrervereine, deſſen Mitglied ich ſeit zwei Jahren bin, muß ich daſſelbe bekennen. *) Es hat mich gefreut, daß Herr Fasbender, im Auftrage der Geſellſchaft, es öffentlich ausſpricht, daß es ſo ſei; denn es iſt gar zu ſchön, wenn man die Wahrheit ſagt, friſch und frei, beſonders in unſern Tagen, wo nichts genug belobt und bewundert werden kann, und weil man durch das unverholene Bekenntniß des Zurückgegangenſeins eines Vereins, dem man ſelbſt ſeine Theilnahme und ſeine Kraft gewidmet hat, nicht nur den Wunſch, ſondern auch die Kraft an den Tag legt, durch zeitgemäße Reformen ein neues friſches, anderes Leben wieder hervorzurufen. Will man nicht geſtehen, entweder vor ſich ſelbſt, oder wenigſtens vor dem Publikum nicht, daß es mit der ehemals, ſelbſt in öffentlichen Blättern geprieſenen (was man am beſten immer bleiben läßt — Thatſachen dagegen mögen ſprechen) Sache nicht mehr gehen will, ſo verräth das in der Regel Eitelkeit, Kleinmuth, Schwäche und andre unmännliche Schiefheiten der menſchlichen Charaktere. Darum friſch mit der

*) Darum ſtehen wir in Betreff deſſelben, ſeit einem halben Jahre, auch ſchon an der zweiten Hauptreform.

Wahrheit heraus! Ich mache es, wie Sie, mein Freund Fasbender ſehen, auch ſo.

2. Die Erſcheinung, daß es mit den Lehrervereinen nicht mehr recht fort will, daß die alte Begeiſterung fehlt, daß ſich Viele zurückziehen, Andere nicht beitreten, daß der belebende Geiſt verſchwunden iſt oder zu verſchwinden droht u. ſ. w., iſt, ſagte ich, theilweiſe eine allgemeine Erſcheinung. Ich ſage theilweiſe, weil ich an Deutſchland denke, ich muß die Erſcheinung aber eine ganz allgemeine nennen, wenn ich nur an Preußen denke. Hier iſt ſie nach meinem Bedünken allgemein, d. h. überall wahrzunehmen, in allen Provinzen, womit denn nicht geſagt iſt, daß nicht an einzelnen Orten, in einzelnen Kreiſen jetzt ein höheres Leben in den Lehrervereinen exiſtiren könne, als vor 10 und 20 Jahren, weil es vielleicht in der neueſten Zeit erſt begonnen hat. Iſt dieſes eine Thatſache, ſo deutet ſie auf allgemeine Urſachen hin.

3. Dieſe ſind theils allgemeine, den Geiſt des Lehrſtandes betreffende, theils allgemeinſte politiſche. Die Schule erſcheint hier in ihrem engen Verbande und in ihrer Abhängigkeit von dem Leben (wovon ich ſchon ſo oft geſprochen habe, damit es recht begriffen werde).

Wie wir Alle wiſſen und nie vergeſſen werden, erlebten wir in Deutſchland von 1789 an eine Alles durchdringende Erſchütterung und Aufregung, die mit der ewig glorreichen allgemeinen Volksbegeiſterung in den ſiegreichen Jahren 1813 und 1815 ihren Culminationspunkt erreichte. Natürlich ging dieſe innerlichſte, tiefſte Aufregung und Begeiſterung für Vaterland und Freiheit in alle Verhältniſſe über, ſie durchdrang alle Stände und begeiſterte jeden Begeiſterungsfähigen für ſeine höchſten Intereſſen, und wirkte darin, nachdem der Friede erkämpft war, fort und fort. Kein Wunder, daß auch der Lehrſtand, welcher geiſtigen Intereſſen dient, von dem man die Regeneration der Nation erwartete und von dem man die Erziehung einer deutſch geſinnten Jugend verlangte, mit in die Bewegung gezogen wurde, und daß die Belebung ſich in dem Wirken für Erziehungs- und Unterrichtsangelegenheiten zeigte. Daß die Lehrer dabei das Bedürfniß des engeren Anſchließens an einander fühlen mußten, ſpringt dem in die Augen,

Digitized by Google

der es weiß, daß, wie der Dichter ſagt, nur der Kräfte ſchön vereintes Streben das wahre Leben erwirket. Von den Kräftigſten und Tüchtigſten ging die Anregung zu dem, was ſchon in Allen lebte, aus, und es bedurfte nur der Gelegenheitsurſachen, Lehrervereine in's Leben zu rufen.

Zu dieſer allgemeinſten Urſache trat noch eine andere hinzu, welche es bewirkte, daß von allen Ständen vorzugsweiſe der Lehrerſtand in Gährung gerieth und zu friſchem Leben erregt wurde. Es waren die pädagogiſchen Bewegungen, die von der Schweiz ausgingen, und die wir Peſtalozzi verdanken. Die Geſchichte des Schulweſens der letzten drei Jahrhunderte weiſet Aehnliches, aber nichts dem Gleiches auf. Die Aufmerkſamkeit auf die Auffindung und Wiederbelebung geiſtbildender Unterrichtsmethoden verbreitete ſich durch alle Stände, von den Bauern und Bürgern bis hinauf zu den Fürſten und Fürſtinnen (Pauline in Detmold z. B. — preiswürdigen Andenkens!), und ſelbſt die tiefſten Denker der Zeit (Fichte und Herbart) erwarteten von Peſtalozzi und ſeinen Beſtrebungen eine Erneuerung des Lebens der Nation. Kein Wunder, daß die Lehrer unter dieſen mächtigen Einflüſſen von politiſch-pädagogiſcher Natur in einem ſeltnen Grade erregt und belebt wurden!

4. Dieſe mächtig wirkenden Erreger haben bis zum heutigen Tage nachhaltig gewirkt, aber begreiflicher Weiſe in abnehmender Progreſſion. Und ſo erklärt ſich die oben als Thatſache bezeichnete Erſcheinung von ſelbſt.

Es war natürlich, daß ſich die pädagogiſche Aufregung der Zeit vorzugsweiſe in einzelnen Männern concentrirte und die nachhaltige Erregung nun beſonders von ihnen ausging. So bis zum Jahre 1814 von C. A. Zeller in Oſt- und Weſtpreußen, ſpäterhin ebendaſelbſt von Dinter, in Schleſien von Harniſch, in Sachſen von Zerrenner; im ſüdlichen Deutſchland wirkten Denzel, Stephani und Graſer. Als mitwirkende Urſachen müſſen auch die neu entſtandenen oder neu organiſirten Seminarien betrachtet werden.

Keiner der eben genannten Männer und keine Anſtalt wirkt aber gegenwärtig noch in der ehemaligen Energie; denn auch ſie werden von den allgemeinen Factoren des Lebens

Digitized by Google

influencirt, entweder gehoben, oder gedrückt. In der langen Friedenszeit von 1815 an iſt Alles in ein ruhiges Geleiſe hineingerathen; was urſprünglich von Einzelnen ausging, iſt mehr Allgemeingut geworden; man iſt auch von mancher Ueberſchwenglichkeit und Uebertreibung zurückgekommen, anderer Urſachen, deren Quelle und Weſen nicht ſo beſtimmt vorliegt, nicht zu gedenken —, und ſo liegt es denn klar vor unſern Augen, daß wir pädagogiſch jetzt in einer **weniger** gährenden, entwickelnden, Knospen und Blüthen anſetzenden Zeit leben, als es noch vor 20 und 10 Jahren der Fall war. Die ſchnelle Bewegung iſt offenbar langſamer geworden; hoffentlich aber iſt noch nirgends Still- oder Rückgang eingetreten. Denn das Schulweſen gedeiht nur, wie das ganze Leben, in Bewegung und Entwicklung. Wo keine Bewegung und Erregung iſt, da iſt auch keine Entwicklung.

5. Sehr nachtheilig auf die lebendige, offene und gerade Wechſelwirkung unter den Lehrern hat auch die **religiöſe Spaltung** gewirkt, die ſich ſeit 1815 unter uns unendlich vermehrt hat. Nicht zu verkennen iſt es, daß ſich ſeit dieſer Zeit in vielen Gegenden das religiöſe, beſonders das kirchliche Leben gehoben hat. Solches iſt nur anzuerkennen. Aber mit ihm iſt die Aufmerkſamkeit der Zeitgenoſſen auch auf die Streitigkeiten in der Theologie hingelenkt worden, und die Lehrer ſind mit hineingezogen worden. Dem war früher nicht alſo. Der Schullehrer fühlte ſich dem Schullehrer verwandt, er erkannte und achtete in ihm den Amtsbruder, aber er fragte nicht nach der kirchlichen Farbe, die er trug. Wenigſtens trat dieſe Unterſcheidung gegen die allgemeinen Intereſſen des gemeinſchaftlichen Lehramtes in den Hintergrund zurück. Jetzt aber geht in vielen Gegenden ein mißtrauiſcher Geiſt unter den Lehrern umher, und leider! giebt es ſchon viele, die den Werth ihrer Amtsbrüder mit der ſtreng **Luther**'ſchen oder **Calvin**'ſchen, wo nicht gar mit der **Scheibel**'ſchen Elle meſſen, und viele Andere hüllen ſich und ihre geheime, allein ſeligmachende Weisheit in Dunkel und Nebel ein. Da verſchwindet dann unſeliger Weiſe die freie Mittheilung, das offene Vertrauen, die gehobene, belebte Stimmung und die ergötzliche unterhaltende Belehrung, die Freundſchaft und die Liebe aus

den Kreiſen der Lehrer. Denn wo man fürchten muß, daß die Worte, die man ſpricht, mit dem Buchſtabeninhalt eines Symbolums gemeſſen, in andere Kreiſe übergetragen, daſelbſt bekrittelt und gemißdeutet werden; wo in dem freien Vereine ſich Geſellen einfinden, die mit argwöhniſchem Sinne auf Ketzereien Jagd machen, und ungeachtet des durchbohrenden Gefühles ihres Nichts in ſeparatiſchem Hochmuthe auf Alles, was nicht ihrer Beſchränktheit und Engherzigkeit zuſagt, hinlauern — da verſchwindet das Leben, das den offenen und freien Mann belebt und durchdringt.

So iſt es gekommen, daß in noch beſtehenden Lehrervereinen ſtatt der Offenheit das rückhaltvolle Weſen, ſtatt des Vertrauens das Mißtrauen, ſtatt der gegenſeitigen Belehrung das Meiſtern und Abtrumpfen, ſtatt der geſelligen Heiterkeit der dumpfe Geiſt herrſcht, und daß viele andere zu Grund gegangen ſind. Die von dem beſſeren alten Geiſte beſeelten Mitglieder jener Vereine fühlen das Zurückgekommenſein mit ſchmerzlicher Wehmuth, nicht nur, weil ſie die erheiternde Belebung, die von gleichgeſinnten Standesgenoſſen ausgeht, und das erhebende, über Unbill mancherlei Art erhebende Bewußtſein, welches den Einzelnen aus ſolcher Genoſſenſchaft nach Hauſe begleitet und durch viele Tage hindurch belebend erregt, ungern entbehren, ſondern weil ihnen der rechte Geiſt ſagt, wie viel das Schulweſen an inn'rer Energie und Kraft, wie viel der ganze Stand verliert, wenn der friſche Hauch aus dem Vereine verſchwindet, das Band, das ihn zuſammenhält, immer lock'rer wird, und von Jahr zu Jahr die Zahl der Glieder ſich mindert. Sehr treffend hat obige Darſtellung dieſe großen, unberechenbaren Nachtheile bezeichnet, und man fühlt es dem Berichte an, wie ſchmerzlich dergleichen Wahrnehmungen die Mitglieder getroffen haben.

6. Ausdrücklich muß ich dieſen Geſichtspunkt, aus welchem freie Lehrervereine, d. h. ſolche, die durch freie Vereinigung der Lehrer entſtanden ſind, beurtheilt werden müſſen, nochmals hervorheben.

Es iſt löblich und gut, wenn die Behörden für die Fortbildung der Lehrer ſorgen, wo ſie es bedürfen; ſchätzbar, daß ſich Geiſtliche finden, welche fähig und geneigt ſind, das dürf-

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
Digitized by Google

tige Wiſſen ihrer Lehrer zu erweitern und ihre Kenntniſſe zu mehren und einen Mittelpunkt zu bilden, wo, ohne ſolche Thätigkeit, keiner vorhanden wäre; aber viel höher an Werth und Bedeutung ſteht ein Verein, der von den Lehrern ſelbſt ausgeht, mit der Tendenz, ſich gegenſeitig in jeder Art der Amtstüchtigkeit weiter zu fördern und die überall, auch unter den äußerlich günſtigſten Umſtänden mit zahlloſen, nie ganz zu beſiegenden Schwierigkeiten kämpfende Sache der öffentlichen Erziehung zu heben und zu beleben. Was von dem Volke im allgemeinen und edlen Sinne des Wortes von ſelbſt ausgeht, aus den Wurzeln des Lebens emporwächſt und keines andern Hebels bedarf, um zu grünen und zu blühen, hat tauſendmal mehr Werth, als was von andern Seiten her gegeben und gemacht wird. Sehe man auch nur nach den Gegenden hin, wo das Schulweſen und die Sache der Lehrer ſich einer innern, kräftigen Entwicklung zu erfreuen hat, nach den Gegenden, wo thatkräftige, ſelbſtſtändige, einſichtsvolle und durchgebildete Lehrer ſich finden; es wird da der Fall ſein, wo die Kraft der Entwicklung in den Lehrern ſelbſt liegt, wo der Anſtoß zum Beſſeren größtentheils von ihnen ſelbſt ausgegangen iſt! Darum ſage ich, wer das wohlverſtandene Intereſſe der Lehrer einſieht und nichts dazu beiträgt, daß die ſelbſtſtändigen Lehrervereine fortbeſtehen, ſich erneuern, und wenn ſie es bedürfen, zeitgemäß umbilden, der weiß nicht, was er will und ſoll. Mit den Vereinen ſinkt der Zuſammenhang, die Einheit, die Wechſelwirkung, die Gemeinſchaft der Lehrer; gegenſeitige Belehrung, Erhebung, Unterſtützung hören auf, und die Verbindungen verſchwinden, auf welche die tüchtigſten und kräftigſten der Lehrer wie nach Höhenpunkten ihres Lebens ſtets hingeſchaut haben, um ſich zum mühevollen Tagewerke zu ſtärken und nach ſchweren Monaten zu erfriſchen, damit es auch ihnen einmal einen Tag werde wie andern Leuten.

7. Wie Alles ſeine Zeit hat, ſo auch ein geſellſchaftlicher Verein. Auch für ihn giebt es eine Zeit der Blüthe und — des Verblühens. Früher oder ſpäter pflegt die Periode des Alters einzutreten, und es ſcheint nicht, daß ein menſchliches Inſtitut ſich dieſem Schickſal entziehen könnte.

Digitized by Google

Die Symptome des herannahenden Alters ſind nicht zu verkennen: langſamerer Umlauf der Säfte, Abnahme der Kräfte, Zunahme der Schwäche, fehlende Heiterkeit, beginnende Arbeitsſcheu u. ſ. w. Was iſt zu thun, wenn dieſe Symptome in unzweideutigem Lebensgefühle ſich einſtellen? Soll man es bekämpfen, es ſich wegdisputiren, ſich jung ſtellen und, gleich alten Junggeſellen zum Geſpött der Leute werden — oder den alternden Verein auflöſen? Gewiß iſt das Letzte das Beſſere. Denn wie lange wird es dauern, ſo löſet er ſich doch auf. Darum mache man ihn nicht durch jene täuſchende Künſte den Leuten zum Spott und ſich ſelbſt zur Qual! Sobald man merkt, es geht nicht recht mehr, es fehlt der belebende Hauch, die Friſche ꝛc., dann ſei man überzeugt, ſeine Stunde habe geſchlagen. Man ruhe aus von der Arbeit; denn es darf auch Brachzeit geben. Iſt es dann an der Zeit, daß ein Anderes entſtehe, es wird dem Einen oder Andern ſchon der rechte Gedanke kommen. Man muß nicht glauben, daß die Welt ſtill ſtehe, ſobald wir nicht mehr wirken, und wenn das nicht mehr gilt, was uns in unſrer Jugend beglückte.

Aber es giebt auch noch ein Drittes, was in der Regel beſſer iſt als das Erſte und als das Zweite, welches nur beſſer war als das Erſte. Es heißt: zeitgemäße Reform. Wer ſie verſchmäht, er verfällt bei lebendigem Leibe dem Tode; das Leben, die Fülle verläßt ihn, und er ſteht da wie eine Vogelſcheuche oder ein Schlauch. Nicht Alle bleiben bei hohen Jahren jugendliche Greiſe. Wie es den Menſchen geht, ſo den Geſellſchaften. Die ewig grünen und blühen will, muß mit der Zeit fortſchreiten. Wie geſchieht das? 1) Durch Heranziehen jugendlicher Kräfte in jungen, thatkräftigen Männern, mit denen umzugehen ſtets die Luſt nie alternder Greiſe geweſen, und die umgekehrt es für eine Ehre halten, der Geſellſchaft achtbarer Väter würdig befunden zu werden; 2) durch Mitaufnahme zeitgemäßer Intereſſen und Beſtrebungen. Wie die Schule ſich nie gegen die Anforderungen der Zeit abſchließen darf, ſo auch kein Lehrerverein. Er wird ſonſt zur Mumie.

8. Iſt ein bald eintretender neuer Aufſchwung für die Lehrervereine zu hoffen?

Digitized by Google

Dieſe Frage fällt mit der zuſammen: Wird das Volksſchulweſen einen neuen Aufſchwung nehmen?

Wenn oben die Urſachen der Abnahme der Bewegung in dem Volksſchulweſen richtig angegeben ſind, ſo wird Beides davon abhangen (abgeſehen davon, was etwa die Vorſehung durch einen erleuchteten Fürſten thun wird), ob unſer öffentliches Leben im Allgemeinen von einer neuen Idee, oder das Schulweſen im Beſondern von einem pädagogiſchen Ferment durchdrungen werden wird, oder nicht. Ich will es den Leſern überlaſſen, welche Ausſichten ſie ſich in dieſer doppelten Beziehung von der Zukunft machen. Wird in letzter Beziehung ein neuer Peſtalozzi aufſtehen? ein Geiſtwecker wie Baſedow? eine neue Methode erfunden werden? — Es giebt deutſche Provinzen, in welchen das Schulweſen in der neueſten Zeit einen regen Aufſchwung genommen hat, was ſchon aus den dort entſtandenen Lehrervereinen zu erſchließen iſt. So das Königreich Sachſen, das **1830** von einer neuen Idee durchdrungen worden. Von dem Zollverein und von Eiſenbahnen haben wir es nicht zu erwarten. Denn das ſind keine Ideen, ſondern Einrichtungen. Die wechſelſeitige Schuleinrichtung mag annehmbar ſein; aber friſchen Geiſt wird auch ſie nicht bringen. Zum Unglück kann man belebende Ideen nicht erfinden. Wenn ſie da ſind, ſo ſind ſie da; ſie ſind wie der Wind, von dem man nicht weiß, woher er kommt und wohin er fährt.

9. Was iſt zu thun? Antwort: Treu fortwirken in dem Berufe, aufmerkſam ſein auf die Zeichen der Zeit, an alles Gute ſich anſchließen, in fortgehender Entwicklung ſich erhalten, die eigne Kraft durch Zuſammenthun mit Gleichgeſinnten erhöhen, der allgemeinen guten Sache treu dienen. Jeder Lehrer erhalte ſich ein warmes Herz für die Erziehung der Kinder, beſonders der armen, ein weites Herz zur Verhütung von Engherzigkeit und Buchſtabenkram, und einen offnen, hellen Kopf, damit die Irrwiſche der Zeit ſich nicht in ihm feſtſetzen! Dann wird es auch an ihrer Vereinigung zu edlen Zwecken nicht fehlen, und von ihnen nicht geſagt werden können, daß ſie ſich abſondern. „Denn wer ſich abſondert, der ſetzt ſich wider Alles, was gut iſt.“

Digitized by Google

10. Nach dieſen allgemeinen Bemerkungen komme ich auf den Bergiſch-Märkiſchen Lehrerverein.

Er iſt ein freier Verein und ein univerſaler.

Aus dieſem doppelten Grunde wünſche ich ihm daher eine zeitgemäße Verjüngung und friſche Blüthe. Der freien Lehrervereine giebt es nur wenige: in Oſt- und Weſtpreußen, in Pommern, Poſen, Schleſien, Sachſen, ſo viel ich weiß, keinen einzigen; im Königreich Sachſen mehrere, in Weſtphalen und in der Rheinprovinz viele, in Berlin zwei. Am meiſten blühen ſie im Lande der Berge (im Bergiſchen), auf den Höhen um Solingen, Remſcheid und auf der rothen Erde.

Es muß allerhand Lehrervereine geben: kleine, die oft zuſammen kommen, unter nahe bei einander wohnenden Lehrern, etwa wöchentlich; größere, etwa monatlich; univerſale, jährlich.

Letztere in würdiger, lebendiger Geſtaltung zu erhalten, iſt am ſchwerſten, beſonders dann, wenn die allgemeinen Ideen auf- und davongehen. Denn wovon ſoll man ſprechen, worüber verhandeln ohne ſie?

In kleinen Kreiſen beſpricht man alles Einzelne, Rückſicht nehmend auf die individuellen Bedürfniſſe der Theilnehmer, in den mittleren kann man Lehrcurſe durchmachen, in den großen muß man ſich an Allgemeines halten.

Mit Rückſicht auf dieſe Bemerkungen ſind die Vorträge (oben unter 3. a. angegeben) zu billigen. Aber ſie reichen nicht hin. Denn ſie betreffen bloß Aeußeres, oder von dem Innern nur hiſtoriſche Notizen. Das befriedigt nicht. Auf jedem Feſte muß ein Vortrag über einen inhaltsvollen, geiſtigen Gegenſtand gehalten werden; und dann, wo möglich, Wechſelgeſpräch darüber.

Ob der Verein durch die Aufnahme eines größeren Geſangſtückes gehoben werden wird, es iſt mir zweifelhaft; 1) ſind nicht alle Lehrer gute Sänger; 2) erfordert es viele Vorbereitung und nimmt viele Zeit weg von den koſtbaren Stunden; 3) iſt geſellige Heiterkeit ein weſentliches Stück der Zuſammenkunft, nicht ſaperat, ſondern gemeinſchaftlich, weßhalb Geſellſchaftsgeſänge nicht fehlen dürfen. Aber man verſuche Jenes,

Digitized by Google

mache aber den Geſang nicht zum Hauptſtücke des Feſtes. Dieſes bleibe den Geſangfeſten überlaſſen! Dieſe ſollten dagegen auch nicht bloß ſingen. Offen zu geſtehen, mich hat noch kein Lehrer-Geſangfeſt ganz befriedigt, weder in muſikaliſcher, noch in andrer Beziehung. Die Geſänge bilden ein Quodlibet, es fehlt die Einheit, wie es nicht der Fall iſt, wenn man den Meſſias oder die Schöpfung hört. Dann ſollen Lehrer auch niemals zuſammen kommen, bloß um zu ſingen. Der Geſang iſt nur ein Zweig der Lehrerthätigkeit. Wenn man daher mit Lehrern zuſammen kommt, die man ſonſt nie wieder ſieht, ſo will man mehr von ihnen hören, als Geſangtöne. Nicht, als wäre ich gegen Muſikfeſte *); ernſt und würdig gehalten, können ſie dieſer ſchönen Kunſt in Schulen und Kirchen, im Freien und in Geſellſchaften aufhelfen und recht belebend wirken; aber man vergeſſe darüber die Hauptſache nicht. Ein pures Geſangfeſt kommt mir vor wie ein Gottesdienſt ohne Predigt. Auch der Geſang ſoll in den Dienſt anderweitiger Beſtrebungen treten. —

Das Beſchränken des Schwelmer Vereins auf ein gewiſſes Gebiet (Nr. 8 oben) iſt zu billigen. Alles muß ein Maaß und ein Ziel haben. Eben darum, nicht um des Separatismus oder der Unſrigkeit wegen, habe ich mit Verwunderung gehört, daß manche Mitglieder des Mörſiſchen Seminariſten-Vereins den Vorſchlag gebilligt haben, auch Nicht-Seminariſten aufzunehmen, d. h. den Verein aufzuheben. So lange eine Geſellſchaft in befriedigender Thätigkeit fortwirkt, iſt es nicht Zeit zu Reformen.

Endlich wünſche ich dem Bergiſch-Märkiſchen, wie allen Schullehrer-Vereinen ein fröhliches Gedeihen.

---

*) Eben ſo wenig hat ein hohes Miniſterium, wie in manchen Gegenden geglaubt worden iſt, die Abſicht gehabt, durch die über die Lehrer-Geſangfeſte erlaſſene Circular-Verfügung denſelben Eintrag zu thun. Durch ſie ſollte nur den theilweiſe vorgekommenen Mißbräuchen begegnet, die Feſte ſelbſt aber keineswegs geſtört werden. Nur mangelhafte Kenntniß des Inhalts jener Verfügung hat dieſe Meinung hervorrufen können.

Digitized by Google

Biſt du ein Ganzes (aber wer iſt ein Ganzes?), ſo fahre wohl! „Biſt du aber kein Ganzes, ſo ſchließ' an ein Ganzes dich an!"

Berlin, im Auguſt 1835.

A. D.

VII.

Das neue Schulpapier.

Die vielfachen Klagen, welche beſonders von dürftigen Eltern ſchulpflichtiger Kinder über die Koſten, welche die Anſchaffung des Papiers für die Bedürfniſſe des Unterrichtes verlangen, ſehr häufig geführt werden, ſo wie die bekannte Erfahrung, daß eben deswegen in den Elementar-Schulen für die gehörige und dringend wünſchenswerthe Betreibung des Unterrichts und der Uebung im Schreiben und was damit zuſammenhängt, ſo manche große Hinderniſſe herbeigeführt werden, haben hieſelbſt Veranlaſſung zu einer unter der Benennung Schulpapier, zunächſt zum Nutzen der Schulen, beſonders der Elementar- und Land-Schulen, anzuwendenden Erfindung gegeben. Das Schulpapier, deſſen Anfertigung auf einem eigenthümlichen Verfahren und auf genauer Beobachtung der deshalb gefundenen Verhältniſſe und der entdeckten Bereitungsart beruht, gewährt folgende weſentliche, bedeutende Vortheile:

1. Es nimmt die mit einer gewöhnlichen, ſcharf aber nicht zu hart geſchnittenen Feder auf daſſelbe zu machende Schrift ſehr leicht und angenehmer an, als das gewöhnliche in der Elementar-Schule gebrauchte Papier, ſo daß alſo die Anwendung deſſelben beim Unterricht eine größere Leichtigkeit der Handſchrift für Schulkinder herbeiführen dürfte.

Digitized by Google

2. Es läßt ſich die mit der Feder und einer eigenthümlichen Tinte auf demſelben gemachte, auf trocknem Wege unverlöſchbare Schrift, eben ſo leicht wie diejenige, welche mit einem Stift auf einer Schiefertafel gemacht iſt, und zwar ſehr häufig, beſonders wenn der Gebrauch nicht ganz raſch und unmittelbar auf einander folgt, bis zu 100 Malen mittelſt eines gewöhnlichen, mit Waſſer etwas reichlich angefeuchteten Schwammes ſpurlos wieder abwiſchen, und alsdann ſehr bald immer von Neuem wieder beſchreiben, ohne daß es, da es eine ſehr bedeutende innere Kraft hat, dadurch zerſtört würde. Für kleine Kinder, welche die erſten Verſuche im Schreiben machen, läßt ſich das Schulpapier auch dann noch gebrauchen, wenn es nach etwa hundertmaliger Anwendung, für die weiter fortgeſchrittenen größern Kinder wegen der zuletzt ſich einſtellenden, etwas grauen Farbe, welche derjenigen des gewöhnlichen ordinairen Conceptpapiers gleicht, mit neuem zu vertauſchen ſein würde.

3. Es geſtattet die Anfertigung deſſelben eine Wohlfeilheit in dem Maaße, daß ein Schul-Schreibbuch, von etwa 8 — 12 Blättern, tüchtig eingebunden, mit Löſchpapier durchſchoſſen und außerdem noch mit einem loſen präparirten etwas ſtärkeren einzelnen Blatte, zu Vorſchriften für den Schullehrer verſehen, aber auch nur in größeren Quantitäten und bei fabrikmäßiger Anfertigung für 2½ Sgr. verkauft werden kann. Ein ſolches Buch, dem noch in der Folge eine kurze gedruckte Gebrauchsanweiſung einzuheften ſein würde, und deſſen ſtarker Deckel gleichfalls auf beiden Seiten häufig zu beſchreiben und namentlich zum Rechnen bequem zu benutzen iſt, wird, wenn es etwa alle Mitwochen und alle Sonnabende mit leichter Mühe gereinigt wird, täglich 1 bis 2 Blatt zum Beſchreiben darbieten, welches dem gewöhnlichen Bedürfniſſe der Elementarſchulen ganz genügen wird. Eine größere Zahl ſolcher Bücher würde in den Schulen von einigen dazu auserwählten und dadurch in Beobachtung äußerer Ordnung zu übenden größern Schulkindern unter Aufſicht des Schullehrers zweimal wöchentlich gereinigt werden können; für eine Zahl von 20 Büchern würde beim Ankauf noch ein größerer loſer Deckel gratis

Digitized by Google

zugegeben werden, auf welchem die Reinigung wie die Erfahrung bei mannigfaltigen Durchprobungen bereits erwieſen hat, deſto leichter geſchehen kann. Es würde ein Schulkind alſo, da doch wohl kaum mehr als 40 bis 44 wirkliche Unterrichts-Wochen im Jahre zu berechnen ſind, mit einem ſolchen, zweimal in der Woche durchgehends zu beſchreibenden Schulbuche, welches $2\frac{1}{2}$ Sgr. koſtet, reichlich ein Jahr auskommen, dagegen die Anſchaffung eines zu einem ſolchen Schreibunterricht erforderlichen Quantums gewöhnlichen Papiers, ungerechnet der Mühe und der Koſten des Einbindens der erforderlichen verſchiedenen Schreibbücher, jährlich 16 — 18 Sgr. koſten würde. Auch könnte ein ſolches, aus Schulpapier angefertigte Schreibbuch, außer zu dem eigentlichen Schreibunterricht, auch noch zu kleinen grammatiſchen und anderweitigen ſchriftlichen Uebungen und, wie ſchon aufgeführt, beim Rechnen nebenher benützt werden. Ließe ſich die ſehr wünſchenswerthe Einrichtung treffen, daß jedes Schulkind quartaliter 1 Sgr. zur Schulkaſſe zahlte, ſo würde demſelben dafür das ſämmtliche Schreibmaterial nebſt Tinte zu halten ſein.

4. Die zu dem Schulpapier gehörige Schultinte, mit welcher auch auf gewöhnlichem Papier ſehr gut geſchrieben werden kann, und von welcher das Quart bei Anfertigung im Großen für höchſtens 6 Sgr. verkauft werden könnte, iſt wohlfeiler als die gewöhnliche und hat außerdem den Neben-Vortheil, daß die mit ihr auf Kleidern und Geräthſchaften gemachten Flecken ſehr leicht ſpurlos ausgehen, ſo wie auch, daß dann, wenn keine andere Tinte in der Schule vorhanden iſt, ſogleich zu erkennen ſein wird, ob etwa für den häuslichen Fleiß aufgegebene, mit gewöhnlicher Tinte zu ſchreibende Arbeiten unbemerkter Weiſe ſchon in der Schule gemacht ſind.

Außer den angeführten, in die Augen fallenden weſentlichen Vortheilen würde der Gebrauch des hieſelbſt neu erfundenen Schulpapiers und die Einführung der daraus angefertigten Schulbücher in den Elementar-Schulen noch in Anſehung der dadurch zu befördernden äußern Ordnung und Uebereinſtimmung, der leichtern gleichzeitigen Beſchäftigung

Digitized by Google

der Schulkinder, namentlich auch der kleinern — für welche vielleicht auch Bücher kleineren Formats zu machen ſein würden, — in mehreren Klaſſen manche Vortheile herbeiführen, deren Beurtheilung, Auffindung und nähere Anwendung den Schulbehörden anheim fallen würde und wobei zur möglichen Bewirkung eines, in allen Elementar-Schulen einzurichtenden Auge und Hand übenden eigenthümlichen, einfachen und praktiſchen Zeichen- oder vielmehr Formen-Nachbildungs-Unterrichtes, namentlich der Umſtand noch zu berückſichtigen ſein dürfte, daß die mit gewöhnlicher Tinte auf Schulpapier gemachten, oder auch auf dieſelben gedruckten Vorſchriften, einfachen Vorzeichnungen und dergleichen, ganz unverlöſchbar ſtehen bleiben, ſo oft auch die mit Schultinte gemachten Nachbildungen derſelben wieder weggenommen und erneuert werden, und daß mit Bleiſtift gezogene Linien, Figuren, Buchſtaben und dergleichen bis etwa gegen 30 Mal, ohne zu verlöſchen, das Abwiſchen der auf ihnen geſchriebenen Züge leiden, wodurch für den Schullehrer auch noch die bei dem Schreibunterricht ſehr ſtörende und zeitraubende Mühe des häufigen Linienziehens erſpart wird.

Eben ſo bleibt eine anderweitige Gebrauchsanwendung des Schulpapiers zu Kladdebüchern, Anſchreibebüchern und dergleichen nicht ausgeſchloſſen.

Ein hauptſächlicher Einwand nun, welcher gegen den allgemeinen Gebrauch des Schulpapiers in den Schulen gemacht werden könnte, möchte darin beſtehen, daß bei dem geringen Umfange der Schul-Schreibbücher, es ſchwer ſein werde, die Fortſchritte der Schüler durch Vergleichung gehörig zu beurtheilen; indeß läßt ſich theils eine ſolche Beurtheilung doch auf dem Zwiſchenraume, den 12 Seiten (mit Einſchluß des Deckels) gewähren, ſchon mit ziemlicher Genauigkeit anſtellen, theils dürften nur blätterreichere Bücher eingeführt werden, welche freilich mehr koſten, in demſelben Verhältniß aber auch länger zureichen. Theils würde es zweckmäßig ſein, in den Schulen, von Zeit zu Zeit, etwa bei Gelegenheit von Prüfung der Schulvorſtände und dergl., kurze Probeſchriften von den Schülern machen zu laſſen, welche, wenn ſie bewahrt und verglichen würden, über die

Digitized by Google

Fortſchritte derſelben die allerſicherſten Urtheile herbeiführen würden; ſo wie es denn auch zu Zeiten geſchehen kann, daß von den Schülern beſonders ſchlecht geſchriebene, einzelne Zeilen ſogleich von dem Schullehrer weggenommen würden und von den Schülern darauf verbeſſert werden müßten. Auch geben die aus Schulpapier gefertigten Schreibbücher die nächſte Veranlaſſung zu Strafarbeiten, wenn einzelne ſehr fehlerhafte Seiten außer der Reihe weggelöſcht und alsdann zur Strafe wieder beſchrieben werden müſſen.

Ebenſo möchte das Reinigen der Bücher in größerer Zahl auf den erſten Blick als mit großem Zeitaufwand, äußeren Schwierigkeiten und Veranlaſſung zu Unordnungen verbunden erſcheinen, allein es geht, wie ſchon gemachte Erfahrung in der Schule erweiſet, dies Reinigen bei einiger, äußerſt bald erlangter Uebung, ſehr ſchnell vor ſich, und es würde dieſes Geſchäft, wenn es unter Aufſicht des, Unordnung vorbeugenden Lehrers, wöchentlich etwa zwei Mal vorgenommen wird, wie ſchon angedeutet, namentlich bei den Land-Schulen ſehr wohl, eine, oft recht nothwendige Anleitung zur Beobachtung eines genauen, regelmäßig wiederkehrenden zur Reinlichkeit und äußeren Ordnung führenden und gehörenden Uebungs- und Gewohnheits-Mittels abgeben können.

Es iſt nun zunächſt zum allgemeinen Nutzen des Elementar-Schulunterrichts eine Anſtalt zur Anfertigung des Schulpapiers und der daraus herzuſtellenden Schul-Schreibbücher bereits hier am Orte im Entſtehen begriffen, aber wegen des Aufwandes an Mühe, Zeit und Koſten, welche die Erfindung ſchon verurſacht hat, ſo wie auch um möglichſte Wohlfeilheit des Erzeugniſſes bei allgemeinſter Verbreitung zu bewirken, eine größere Sicherung des erforderlichen Betriebes nothwendig. Aus dieſem Grunde iſt theils bereits auf dem Wege der hieſigen Regierung ein Patent nachgeſucht, theils und beſonders würde die Empfehlung der Behörden zur Bewirkung einer möglichſt allgemeinen Einführung zuvörderſt auch nur in den Elementar-Schulen das wichtigſte Mittel, beſonders dann werden, wenn die Beſtellung und Anſchaffung der aus dem Schulpapier gefer-

Digitized by Google

tigten Schul-Schreibbücher nicht von einzelnen Schülern nur theilweiſe, ſondern von ganzen Schulen geſchähe, bei denen daſſelbe zugleich mit der Schultinte, welche auch zu jedem anderen gewöhnlichen Gebrauche anzuwenden iſt, gleichförmig und für alle Schüler eingeführt würde, wobei ſich die ſchon erwähnte vierteljährliche Abgabe eines Silbergroſchens von jedem Schreib-Schüler als das einfachſte und kürzeſte Mittel zum Ziele und zugleich als eine Veranlaſſung darbieten dürfte, den Schullehrern, welche den Bedarf ihrer Schule unmittelbar bei der hieſigen Schulpapier-Fabrik an eingebundenen Schul-Schreibbüchern beſtellen, eine ihnen, für ihre Mühe zukommende angemeſſene Tantieme zuzuſichern.

Stralſund ꝛc.

Nachſchrift.

Die Richtigkeit der vorſtehenden Ausſagen und Behauptungen, in ſo weit dieß ohne längere Erfahrung möglich iſt, kann ich hiermit beſtätigen. Ich beſitze eine Probe des neuen Papiers und der dazu gehörigen Dinte. Dem Erfinder oder einer Fabrik in Stralſund iſt inzwiſchen vom Staate ein Patent ertheilt worden. Indem ich die Lehrer auf dieſe Sache aufmerkſam mache, weil ſie ihrer Aufmerkſamkeit würdig iſt, möchte ich ihnen zugleich rathen, ſich eine Probe kommen zu laſſen. Beſonders dürfte der Gegenſtand in ſolchen Gemeinden, in welchen die Anſchaffung des gewöhnlichen Papiers Schwierigkeiten hat, Beachtung verdienen.

A. D.

Digitized by Google

Rheiniſche Blätter
für
Erziehung und Unterricht
mit
beſonderer Berückſichtigung
des
Volksſchulweſens.

Herausgegeben
von
Dr. F. A. W. Dieſterweg.

März und April 1836.

Des dreizehnten Bandes der neuen Folge
zweites Heft.

Eſſen,
bei G. D. Bädeker.
1836.

Digitized by Google

Digitized by Google

I.

Ueber den Unterricht der Phyſik (Naturlehre) in Volksſchulen überhaupt, und zunächſt in der jüdiſchen Gemeindeſchule zu Berlin

von

Baruch Auerbach.

Die hohe Wichtigkeit der Naturlehre, in Bezug auf allgemeine Geiſtesbildung *), für Sittlichkeit und Religioſität **), ſo wie

*) Es wird dereinſt eine Zeit kommen, wo man dieſem Gegenſtande eine vorzüglich hohe Wichtigkeit *zur allgemeinen Geiſtesbildung* beilegen wird, und dieſes aus mehrern Gründen:

1. Jeder, der einigen Ueberblick von der Naturkunde hat, muß einſehen, daß es keinen Zweig des Denkvermögens gebe, der nicht auf die mannigfaltigſte Art durch dieſelbe geübt werden könnte. Beſonders aber giebt ſie mannigfaltige Veranlaſſung, einen ſo äußerſt wichtigen Zweig der Denkkraft zu üben, den alle unſre jetzigen Lehrgegenſtände, zum größten Nachtheil aller Geiſtesbildung, völlig ungeübt laſſen, *die praktiſche Urtheilskraft*. 2. Auch das höhere Empfindungsvermögen oder das Gemüth nimmt ſie in Anſpruch u. ſ. w.

Lehrbuch der mechaniſchen Naturlehre von E. G. *Fiſcher*, 1. Theil, 3. Aufl., Vorrede XVI & XVII.

Siehe auch über Wichtigkeit des Studiums der Naturwiſſenſchaft in Lehranſtalten *für allgemeine Geiſtesbildung* von Dr. A. K. J. *König*. Nürnberg 1828.

**) Nicht kleiner iſt der moraliſche Nutzen der Naturlehre. Sie iſt die Lehrerin der Klugheit, indem ſie die Erfolge mancher Ereigniſſe vorausſehen lehrt; ſie predigt Demuth und Beſcheidenheit,

Digitized by Google

für den dereinſtigen bürgerlichen Beruf [a]) der Zöglinge der Volksſchule fordert dringend auf, dieſem Lehrobjecte in den Volksſchulen eine vorzüglichere Beachtung, als bis jetzt geſchehen, zuzuwenden, ja demſelben eine ganz beſondere Pflege und Wartung angedeihen zu laſſen, damit deſſen ſo umfaſſender Nutzen ſicher und vollkommen erreicht werde. Es dünkt uns aber, daß bei der ſorgſamſten Pflege dieſes Lehrobjects kein befriedigender Erfolg in demſelben wird erreicht werden können, bevor nicht

1) klar ausgeſprochen und feſtgeſtellt worden: Was aus dem ſo überaus reichen, ſchon kaum überſehbaren, und faſt täglich ſich erweiternden Gebiete der Naturlehre [b]) für die

---

indem ſie uns die Größe und Herrlichkeit der Natur, und die Unmöglichkeit, ſie ganz zu begreifen, darſtellt; ſie zeigt aber auch die Größe des menſchlichen Geiſtes von der ſchönſten Seite und flößt Vertrauen zu unſern Kräften ein. Man kann mit vollem Rechte von der ganzen Phyſik das ſagen, was ein großer Genius der Deutſchen von einem ihrer Theile, der Sternkunde, ſagt: daß ſie dem Menſchen ein erhabenes Herz giebt, und ein Auge, das über die Erde hinausreicht, und Flügel, die in die Unermeßlichkeit heben, und einen Gott, der nicht endlich, ſondern unendlich iſt. S. die Naturlehre nach ihrem gegenwärtigen Zuſtande mit Rückſicht auf mathematiſche Begründung von Dr. A. Baumgartner, 4te Auflage. Wien 1832. Seite 9.

a) Alle techniſchen Gewerbe ſind ihrer Vollkommenheit deſto näher, je mehr das bei ihrer Ausübung gebräuchliche Verfahren auf den Naturgeſetzen beruhet, mit deren Entwickelung ſich die Phyſik beſchäftiget; der Ackerbau bedarf derſelben Geſetze, um ſeine Producte nachhaltig zu gewinnen, und ſeine Kräfte zweckmäßig anzuwenden; der Handel zu Waſſer und zu Lande nimmt die Naturlehre in Anſpruch, und dieſelbe Wiſſenſchaft iſt es, welche die Waffe ſchmieden und führen lehrt, die den Feind des Vaterlandes im Zaum hält. (Siehe Baumgartner's Naturlehre a. a. O.)

b) Die Naturlehre macht ſolche Rieſenfortſchritte, daß die neueſten Lehrbücher derſelben den Standpunkt dieſer Wiſſenſchaft nach der Jahreszahl ihres Erſcheinens anzugeben nicht im Stande ſind, denn, ſagt Scholz:

„Während der Verfaſſer eines Lehrbuchs über Phyſik oder
„Chemie noch mit der Herausgabe einer Auflage beſchäftigt iſt,
„liefern die Arbeiten der zahlreichen Naturforſcher und die

Digitized by Google

Volksſchule herausgehoben, und eigentlich gelehret werden ſoll;

2) die Methodik dieſes Unterrichts in ihren Grundzügen vorgezeichnet und genau angegeben worden, wie der ſorgfältig ausgewählte Lehrſtoff zu lehren ſei;
3) für einen dem Bedürfniß der Volksſchule entſprechenden phyſikaliſchen Apparat, und endlich
4) für eine kleine phyſikaliſche Handbibliothek zum Gebrauch des Lehrers Sorge getragen worden iſt.

Dieſen Anforderungen haben wir in der unſrer Oberleitung anvertrauten jüdiſchen Gemeindeſchule zu Berlin möglichſt zu genügen verſucht.

A. Was ſoll aus dem reichen Gebiete der Naturlehre für die Volksſchule herausgehoben und gelehrt werden?

„Die Urſachen der Naturerſcheinungen zu erforſchen, bemüht ſich die Naturlehre" (Phyſik im eigentlichen Sinne des Wortes). Die Naturlehre iſt demnach eine ſyſtematiſche Zuſammenſtellung der Reſultate der über die Urſachen der Naturerſcheinungen angeſtellten Forſchungen; ſie handelt von den Geſetzen, nach welchen die Naturkräfte jene Erſcheinungen hervorbringen, ſie giebt uns eine rationelle aus gefundnen allgemeinen Prinzipien abgeleitete Einſicht in die Naturerſcheinungen. c)

Halten wir uns an dieſer erſchöpfenden Erklärung des Begriffs der Naturlehre; ſo dürfen aus dieſer ſchon ſo umfaſſenden und noch täglich wachſenden Wiſſenſchaft in der Volksſchule:

A) nur die vorzüglichſten und wichtigſten Reſultate der über die Urſachen der Naturerſcheinungen angeſtellten Forſchungen vorgetragen;

„naturwiſſenſchaftlichen Zeitſchriften bereits wieder Materialien „zu Erweiterungen und Berichtigungen für eine neue Auflage. „Ein ſolches Lehrbuch muß alſo darauf verzichten, ſelbſt am „Tage ſeines Erſcheinens, ſich mit dem Stande der Wiſſen„ſchaft auf gleicher Höhe zu finden.
(Anfangsgründe der Phyſik, als Vorbereitung zum Studium der Chemie von Dr. Benjamin Scholz, 1832. Vorrede zur 2ten Auflage.)

c) Lehrbuch der theoretiſchen Chemie von E. E. Schubart, 3te Auflage, 1827. Seite 1.

Digitized by Google

B) nur die vorzüglichſten und wichtigſten Geſetze, nach welchen die Naturkräfte jene Erſcheinungen hervorbingen, gelehrt;

C) nur die unentbehrlichſten rationellen, aus geſundenen allgemeinen Prinzipien abgeleitete Einſichten in die Naturerſcheinungen den Kindern beigebracht werden.

Thut dies der Lehrer, und ſucht er nur das Weſentliche der drei hier aufgeführten Punkte den Schülern recht klar und einleuchtend zu machen; ſo lehrt er ihnen das Rechte, das Nothwendigſte und Unentbehrlichſte, und umfaßt dabei zugleich das Geſammtgebiet der Naturlehre, denn: „das phyſikaliſche „Studium der Natur, ſeinem ganzen Umfange nach betrachtet, „kommt immer auf folgendes Drei zurück: die Beobachtung „der Erſcheinungen; die erfahrungsgemäße Nachweiſung der Art „und Weiſe, auf welche ſie vor ſich gehen, und die ihr phyſikaliſches Geſetz ausmacht; endlich die Ausmittlung der abſtracten und mechaniſchen Kräfte, von denen die Rechnung ſie als „Folgerungen abzuleiten vermag. Dieſe verſchiednen Wege hat „der menſchliche Geiſt nach einander durchlaufen müſſen, um zu „poſitiven Kenntniſſen zu gelangen, und höher hat er ſich bis„her noch nicht zu erheben vermocht." d)

Freilich wird in dem, was wir hier für die Volksſchule als zu lehren bezeichnen, das Geſammtgebiet der Naturlehre nur in ſeinen äußerſten Umriſſen berührt; aber für die Volksſchule genügt das vollkommen e), denn es ſollen ja hier keine Phyſi-

---

d) L'étude de la nature physique, considerée dans toute son étendue, se réduit toujours à ces trois choses distinctes: l'observation des phénomènes; la recherche expérimentale du mode, suivant lequel ils s'accomplissent, & qui est leur loi physique; enfin, la détermination des forces abstraites & mécaniques, dont ils resultent, comme conséquences calculables. Cet ensemble comprend tous les degrés successifs des connaissances positives, par lesquels l'intelligence humaine passe, & auxquels elle a pu jusqu'à présent s'élever. (Précis élémentaire de Physique expérimentale par *J. B. Biot*. Séconde édition, Tom. 1, pag. 5.)

e) Man würde das Weſentliche verfehlen, wenn man die Gründlichkeit des Unterrichts hier in die Ausführlichkeit ſetzen wollte, wofür das akademiſche Studium zu ſorgen hat. Phyſik und

Digitized by Google

ker gebildet werden, ſondern die Schule ſoll dasjenige geben, was bei dem jetzigen Zuſtande als zur allgemeinen Bildung gehörig betrachtet wird. *)

Schöne Nebenzwecke, die bei dieſem (übrigens auch bei jedem andern vernünftig geleiteten) Unterricht mit erſtrebt werden können, ſind:

a) das Gemüth des Schülers mit Bewunderung, Ehrfurcht und Liebe gegen Gott, den Urheber dieſer Erſcheinungen, zu erfüllen;

b) Berichtigung falſcher Begriffe von der Natur und ihren Kräften, um dem Aberglauben entgegen zu arbeiten;

c) den Schülern den Nutzen der Naturlehre von der Seite ihres weſentlichen Einfluſſes zur beſſern und vollkommnern Betreibung aller techniſchen Gewerbe, denen ſich größtentheils die Zöglinge der Volksſchule widmen, einleuchtend zu machen, damit der Schüler in Zukunft jedes Handwerk, jede Kunſt, die er zur Sicherung ſeiner Subſiſtenz ergreift, mit Geſchick, Verſtand, mit einem Worte, als ein vernünftiges Weſen, und nicht als bloße Maſchine, anfaſſen und betreiben lerne.

Aber ſie müſſen ſtets nur als Nebenzwecke betrachtet werden, und dürfen den Hauptzweck dieſes Unterrichts, Erkenntniß der Natur, nicht verdrängen; ſie müſſen überhaupt nur da berückſichtigt werden, wo ſie ſich gleichſam von ſelbſt dem Schüler aufdringen, ſonſt verfehlt der Unterricht ſeinen wahren Zweck, und anſtatt Belehrung über die Natur zu gewähren, ſinkt er zu einem leeren, unvernünftigen Gerede über die Natur herab, eine Verirrung mehrerer Lehrer dieſes Lehrobjects, welche vom Dr. Dieſterweg treffend geſchildert und mit Recht von ihm ſtark gerügt wurde. f)

Chemie in ihren Syſtemen ſind die Sache beſonderer Berufsbildung. (Erziehungslehre von Fr. H. Chr. Schwarz. Dritter Band, 2te Auflage. Leipzig, 1829. Seite 197.)

*) E. G. Fiſcher's Anmerk. zu ſeinem Lehrbuche der Mathematik. 4tes Heft. Seite 79.

f) Die religiöſe Naturanſicht muß alſo als Reſultat der Einſicht von ſelbſt hervortreten; ſonſt iſt ſie hohl und nichtig, und wir rechnen das Geſchwätz darüber unverholen zu der unüberſehlichen Maſſe der Unwahrheiten auch unſrer Zeit. „Die Natur iſt red-

Digitized by Google

B. Die bei dem Unterricht in der Naturlehre zu befolgende Methode.

Aus dem Geſagten ergiebt ſich die Methode, die bei dem Unterricht in der Naturlehre zu befolgen ſein wird, von ſelbſt; man braucht nur jene oben angeführten drei Punkte feſt im Auge zu halten, und ſchon ihre bloße Reihenfolge wird den Gang bezeichnen, den man zu befolgen hat. Da alle unſere Kenntniſſe, die wir von der Nater haben, uns zunächſt durch das Anſchauen und Beobachten derſelben zugeführt worden ſind, und die ganze Wiſſenſchaft der Naturkunde erſt durch ſie entſtanden iſt, und noch vorzüglich durch dieſelbe fortgebildet wird [g]), da die Natur mit unwiderſtehlichen Reizen, ſie zu beſchauen, und zu beobachten uns hinzieht, und wir auch von unſrer frühſten Kindheit an uns angetrieben fühlen, ſie zu beobachten, ihren geheimnißvollen Wegen nachzuſpüren, und ſo wie ein berühmter Naturforſcher ſagt: „wir geborene Beobachter, und in dieſer Beziehung alle Menſchen geborene Phyſiker ſind“ [h]); ſo folgt hieraus, daß die von der Natur ſelbſt uns angedeutete Weiſe, auf dem Wege der Anſchauung und Beobachtung zu erkennen, zumahl für die Jugend, die für ſinnliche Wahrneh-

---

lich“, ſagt der große Naturforſcher Alexander von Humboldt. Um dieſes zu wiſſen, braucht man ſie nur zu kennen. Eines Andern bedarf es dazu nicht. Alſo die Kenntniß der Sache ſelbſt iſt uns die Hauptſache, das Ziel unſers Strebens. (Wegweiſer zur Bildung für Lehrer von Dr. F. A. W. Dieſterweg. Eſſen, 1835. Seite 592.)

g) Die Kenntniſſe von den natürlichen Dingen waren Anfangs bloße Beobachtungen, d. h. einzelne Wahrnehmungen der Naturerſcheinungen, die durch Wiederholung und Vergleichung zu Erfahrungen erhoben wurden, durch deren Sammlung endlich die Naturkunde entſtand, und bis jetzt noch immer bereichert wird. Jede, nicht mit dieſen Materialien verſuchte, oder wenigſtens darauf, als auf ihrem Grunde ruhende Erweiterung der Naturkunde war und iſt nur ſcheinbar. (Dr. Benjam. Scholz Anfangsgründe der Phyſik als Vorbereitung zum Studium der Chemie. 4te Auflage. Wien, 1832. Seite 4, §. 3.)

h) Nous sommes nés observateurs & sous ce rapport tous les hommes sont physiciens. (Elemens de physique experimentale & de météreologie par *M. Pouillett*. Tom. 1, pag. 2.)

Digitized by Google

mung ſo empfänglich iſt, das erſte ſein muß, wovon der Lehrer bei dieſem Unterrichte auszugehen hat. Das Erſte alſo, was er ſeinen Schülern lehren muß, iſt: ſich ihres phyſiſchen, wie ihres geiſtigen Auges gehörig zu bedienen, die Naturerſcheinungen zu ſehen, zu beobachten. i) Alsdann lehre er ſie den Geſetzen k) nachzuforſchen, welche von der Natur in den uns dargebotenen Erſcheinungen befolgt werden.

Freilich wird der Lehrer hier (wo die Natur oft ihre Geſetze in ein tiefes, faſt undurchdringliches Dunkel hüllt, und wir wohl Wirkungen ſehen, aber die Urſachen nicht anzugeben vermögen, aus welchen die Phänomene herzuleiten wären) ſich mancher Hypotheſe bedienen müſſen; aber er wird ſich nur ſolcher bedienen dürfen, die zur Evidenz geworden ſind. l)

---

i) Die Erkenntniß der Erſcheinungen, welche der wiſſenſchaftlichen Einſicht in die Natur zum Grunde liegen, erwirbt man ſich durch aufmerkſame Betrachtung derſelben, d. i. durch Beobachten. (Baumgartner a. a. O., Seite 4.)

k) Die Erforſchung der Naturgeſetze iſt der höchſte Zweck der Naturlehre. (Baumgartner a. a. O., Seite 8.)

l) Zur Evidenz gewordene Hypotheſen ſind: das Copernikaniſche Weltſyſtem, Newtons Attractions-Lehre, Kepplers Geſetze des Planetenlaufs, die Luftelectricität nach Franklin. Ausführliches hierüber für den Lehrer findet ſich in den Vorleſungen über die Naturlehre von H. W. Brandes, 1ſter Theil, 1ſte Vorleſung, Seite 8. Scholz a. a. O., Seite 8. Baumgartner a. a. O., Seite 6, vorzüglich aber erläutert in Naumanns Lehrbuch der Phyſik. Wien, 1830. Seite 12, §. 24. Nur ſolche Hypotheſen dürfen in Volksſchulen den Schülern mitgetheilt werden. Alle ſonſtigen, nicht zur Evidenz gewordnen Hypotheſen zur Erklärung von Naturerſcheinungen müſſen unſers Dafürhaltens in der Volksſchule durchaus nicht berührt werden, und es erſcheint uns rathſamer, den Schülern lieber zu ſagen: „das weiß man nicht“: als ihnen etwas zu geben, was mit den Fortſchritten der Wiſſenſchaften entweder fallen muß, oder doch fallen kann. So ſagen wir z. B. unſern Schülern in der phyſiſchen Geographie: Die Bildung des Hagels, die Entſtehung der Abend- und Morgendämmerung, die Entſtehung des Zodiakallichtes u. ſ. w., gehören bis jetzt zu den noch unerklärten Phänomenen, wiewohl uns die zahlreichen Hypotheſen über deren Entſtehen nicht unbekannt ſind.

Digitized by Google

Endlich wird der Lehrer ſeine Schüler, nach Maßgabe ihrer erworbenen mathematiſchen Kenntniſſe m), durch leichte mathematiſche Angaben von Verhältniſſen, durch arithmetiſche Formeln und faßliche geometriſche Lehrſätze ahnen laſſen, welche erſtaunenswürdige Reſultate große unſterbliche Männer ohne alle Anſchauung, bloß durch mathematiſche Mittel und ſcharfſinnige Combinationen, der Natur abzulauſchen vermocht haben. Mit einem Worte, wie wohl der ſtreng mathematiſche Vortrag mit

m) So weit es nur irgend möglich iſt, muß die mathematiſche Begründung der Naturlehre ſelbſt in der Volksſchule berückſichtigt werden, weil ohne ſie den Schülern eine gründliche Einſicht ſelbſt in die Anfangsgründe beizubringen, oft unmöglich iſt. Die ganze Mechanik in ihrer Anwendung auf Künſte und Gewerbe kann ihrer in vielen Fällen durchaus nicht entbehren; aber mit wie wenigen Sätzen aus der Arithmetik und Geometrie man in der Volksſchule ausreichen kann, um die geſammte Mechanik (in Anwendung auf Künſte und Gewerbe) gründlich zu verſtehen, hat der rühmlichſt bekannte Dr. Baumgartner in ſeinem vortrefflichen, jetzt in der 2ten Auflage erſchienenen Werke: „Die „Mechanik in ihrer Anwendung auf Künſte und Gewerbe. Wien, „1834", welches Buch auch in unſrer Lehranſtalt in der Folge dem Lehrer zum Leitfaden dienen ſoll, genügend gezeigt. Außerdem muß unſers Bedünkens bei einer wohlgeordneten Lehrverfaſſung, in der Schule dahin gezielt werden, daß kein Lehrobject iſolirt, ſondern, wo möglich, entweder zugleich vorbereitend, oder weiterfördernd für ein anderes vorgetragen werde, und ſo muß die Naturlehre, abgeſehen von ihrer hohen Beſtimmung als Lehrobject für ſich ſelbſt, noch als ein Beförderungsmittel der angewandten Geometrie und Arithmetik dienen. Für die mathematiſche Begründung der Naturlehre in Volksſchulen ſtimmt auch der ehrwürdige Denzel in ſeiner Volksſchule. „Bei der Naturlehre (ſagt er daſelbſt Seite 156 u. 157) wünſchten wir allerdings, daß die Wirkungen der Naturgeſetze, die ſich mathematiſch ſo einfach darſtellen laſſen, ebenfalls ſo gelehrt würden, daß das Geſetz beſtimmt hervortritt; z. B. in der Lehre von der Bewegung, vom Gleichgewicht, vom Pendel, vom Fall der Körper, vom Schall und Licht. In ſolchen Berechnungen und Meſſungen, beſonders auch in Rückſicht auf die Himmelskunde, vereinigt ſich auch hier die Zahlen- und Formenlehre mit dem Rechenunterrichte. (Siehe vorzüglich Fiſchers Anmerkungen zu ſeinem Lehrbuche der Mathematik, Seite 77 — 80.)

Digitized by Google

Recht außer dem Bereich der Volksſchule liegt, ſo wird dennoch der verſtändige Lehrer nicht ermangeln, ſeinen Schülern einen Vorſchmack der reinen Naturlehre im Gegenſatze mit der Erfahrungsnaturlehre, deren Quelle ſinnliche Wahrnehmungen ſind, zu geben. Dieſe, nach einer dreifachen Stufenfolge ſtreng geregelte von Fiſcher [n]), Dieſterweg [nn]) u. A. empfohlene Methode, nach Biot: La méthode d'experience & d'observation [o]), oder nach Pouillett: La méthode logique & expérimentale [p]), wird beim Unterrichte in der meiner Leitung anvertrauten jüdiſchen Gemeindeſchule befolgt.

---

n) Der Schüler ſoll erſtlich die merkwürdigſten Erſcheinungen, wie ſie die Beobachtung giebt, und wie man ſie theilweiſe durch künſtliche Verſuche reproduciren kann, nach einer ſyſtematiſchen Folge kennen lernen, alſo er ſoll einen Ueberblick über die Experimentalphyſik erhalten.

Zweitens ſoll er die Möglichkeit der theoretiſchen Phyſik einſehen lernen; er ſoll begreifen, daß es möglich ſei, aus einfachen Geſetzen eine Klaſſe von Erſcheinungen zu erklären. Endlich ſoll er drittens einen Ueberblick über die Erſcheinungen im Ganzen und Großen erhalten, und hiebei das in den zwei erſten Punkten bemerkte anwenden lernen. (Fiſchers Anmerk. zur Mathematik: Schlußanmerk. S. 79.)

nn) „Die Erſcheinungen bilden das erſte Glied, die Schlüſſe aus denſelben das zweite, die Ableitung der Erſcheinungen aus den erkannten Urſachen das letzte Glied der Kette.“ — Der Gang von den Phänomenen zu der Urſache, von der Vielheit zur Einheit geſchieht regreſſiv, von der innern Urſache zu den äußern Thatſachen progreſſiv. Ganz beſtimmt muß man das genannte Dreifache von einander geſchieden halten. Zu Anfang muß man gar nicht nach dem Warum fragen, ſondern die Aufmerkſamkeit der Schüler darauf fixiren, daß ſie den Thatbeſtand auffaſſen. Erſt: Was und Wie? dann: zu welchen Schlüſſen veranlaßt und berechtigt uns das Was und Wie? Drittens: Erklärung des Was und Wie aus den erſchloſſenen Urſachen. (Wegweiſer zur Bildung für Lehrer von Dr. Dieſterweg. Seite 594 u. 595.)

o) Précis élémentaire de physique expérimentale par *J. B. Biot.* Tom. 1. Paris 1821. Préface de la prémière édition. pag. VII.

p) „La méthode logique & expérimentale, à laquelle je m'étais „particulièrement attaché, pour exposer dans leur ensemble

Wir geben unſern Schülern nicht etwa die nackten Reſultate, oder eine bloße tabellariſche Ueberſicht der wichtigſten Geſetze der Phyſik, welches ein rein mechaniſches Geiſt und Herz tödtendes Weſen wäre, und höchſtens dahin führen könnte, den Schülern eine oberflächliche Kenntniß von der Sache beizubringen; ſondern wir ſuchen ihnen ſo viel als möglich, eine klare Einſicht zu verſchaffen, wie man auf dieſe nun gewonnenen Reſultate gekommen ſei, auf welchem Wege der Beobachtung und Erfahrung man zur Entdeckung der Naturgeſetze gelangte. Wir ſuchen die Gründe, warum das Reſultat ſo iſt, theils durch Verſuche, welche die wichtigſten Erſcheinungen darſtellen, theils durch die daran geknüpften Schlüſſe ihnen auf die anſchaulichſte Weiſe verſtändlich zu machen. q)

So allgemein man wohl darüber einverſtanden iſt, daß nur die rationelle und experimentirende Methode den gegenwärtigen

„tous les phénomènes & toutes les loix générales de la physique, a été accueillie avec trop d'indulgence, pour qu'il „ne fût permis de la modifier. S'il est vrai, que cette méthode débarassée des considérations & des formules mathématiques, rende la science accessible à tous les esprits, il „est certain, qu'elle fera naître des observateurs & par „conséquent des découvertes, car c'est par les récherches „expérimentales, que l'on decouvre des faits nouveaux & „non pas par les speculations mathématiques.“ (Elemens de physique expérimentale & de Météorologie par *M. Pouillett*. Avertissement pour la deuxième Edition. pag. IX.)

q) Wir leiten unſere Schüler an, ſelbſt zu beobachten, ſelbſt Verſuche anzuſtellen, um alsdann die durch ihre Erfahrungen und Beobachtungen von ihnen aufgefundenen Naturgeſetze ſelbſt feſtzuſtellen, und ſo ſich ſelbſt zu Beobachtern auszubilden. So führt uns die Phyſik zur Kunſt des Beobachtens, indem ſie uns Beiſpiele zeigt, wie man durch richtiges Auffaſſen der Erſcheinungen die wahrhaft wirkſamen Urſachen von dem bloß Zufälligen unterſcheidet, wie man durch Abänderung der Umſtände die Geſetze der Wirkungen erforſcht, wie man oft mit Wahrſcheinlichkeit vorausſehen kann, welche Anordnung von Verſuchen zu ganz neuen Aufſchlüſſen führen kann, u. ſ. w. (Siehe Vorleſungen über die Naturlehre von H. W. Brandes. 1ſter Theil, 1ſte Vorleſung. Seite II.)

Digitized by Google

Anforderungen der Pädagogik entſprechen kann; ſo iſt man doch nicht ganz einig, von wo eigentlich in dem Unterrichte der Naturlehre in der Volksſchule ausgegangen werden ſoll. Die Peſtalozziſche Schule, die in der jüngſt verfloſſenen Zeit den erſten Impuls zur Beförderung eines naturgemäßen Unterrichts im Allgemeinen gegeben, indem ſie naturgemäße Entwickelung der geiſtigen Anlagen und Kraft zum Wahlſpruch hatte [r]), ging beim erſten Unterricht in der Naturgeſchichte, Geographie und Naturlehre von den vier ſogenannten Elementen, Erde, Waſſer, Luft und Feuer aus, und entwickelte nun an dieſen vier Punkten auf eine heuriſtiſche Weiſe das Wiſſenswürdigſte aus den angeführten Wiſſenſchaften für die Volksſchule. Die vorzüglichſten Schriften hierüber ſind die vom Oberſchulrath Herrn Zeller [s]) und Herrn Henning [t]).

Herr Zeller geht beim Unterricht in der Naturlehre von der Luft aus und theilt in der unten angeführten Schrift, Seite 44 bis 51, den Unterricht in 8 Lectionen. In der erſten Lection handelt er von der Luft, in der zweiten von der bewegten Luft, Wind und Schall, in der dritten von der Electricität, in der vierten vom Gewitter und von deſſen weſentlichen Erſcheinungen, Donner und Blitz, in der fünften vom Feuer und Licht, in der ſechsten vom Waſſer, in der ſiebenten von den Lufterſcheinungen, und zwar a) von den Waſſermeteoren, b) den Lichtmeteoren und c) den Feuermeteoren; in Beziehung auf die vorhergehenden Lectionen, in der achten von dem Nutzen der Naturlehre und den allgemeinen Eigenſchaften der Körper.

Die großen Lücken in dieſem Lehrgange ſind zu auffallend, als daß es nöthig wäre, ſie zu zeigen. So fehlt z. B. die ganze Lehre von der Mechanik, was uns um ſo auffallender iſt, da jener Lehrgang zunächſt zum Gebrauch in einer Sonntagsſchule für Handwerker, wie der Titel ſagt, beſtimmt iſt. Indeß

r) Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts von A. H. Niemeyer. 8te Ausgabe. Halle, 1825. Th. 3, Seite 398.

s) Hiſtoriſche Nachricht von einem Verſuch über die Anwendbarkeit der Peſtalozziſchen Lehrart in Volksſchulen. Neue Auflage. Tübingen, 1810.

t) Hennings Leitfaden beim methodiſchen Unterricht in der Geographie. Yferten, 1812.

Digitized by Google

wird der verdiente Oberſchulrath dieſem Mangel wohl anderweitig abgeholfen haben, da derſelbe am Schluß hinzufügt: „Das Lehrbuch, deſſen ich mich ſeit zwei Jahren in Abſicht auf dieſen Lehrgegenſtand bedient habe, iſt Hellmuths Volksnaturlehre.“

Auch der ehrwürdige, hochverdiente Denzel ſchließt ſich in ſeinem bekannten Buche: „die Volksſchule“, [t]) an die Peſtalozziſche Schule, und will, daß man nach dem angeführten Leitfaden des Herrn Henning den Unterricht im zweiten Curſus bei Kindern von 8 bis 10 Jahren von den ſogenannten vier Elementen auf die Naturgeſchichte, Geographie und Naturlehre hinüberleite. Bei unbedingter Anerkennung der Vortrefflichkeit der beiden angeführten Schriften können wir uns doch durchaus nicht mit dieſem Lehrgange befreunden, ſelbſt in Bezug auf den erſten Anfang des Unterrichts in der Naturlehre, denn abgeſehen davon, daß es durchaus keinen Grund giebt, die ganze Naturlehre gerade nur in vier willkürliche Punkte einzuzwängen, ferner, daß eine ſolche Eintheilung große Verwirrungen hervorbringen müßte, beruhet ja die Annahme von vier Elementen auf einem allgemeinen Irrthum, den man dem Kinde eher benehmen, als beibringen muß; denn es giebt ja keine vier Elemente. [u]) Ja für den Augenblick kennt man gar keine, man kennt noch keinen einzigen Stoff in der Chemie, von dem mit Gewißheit geſagt werden kann, er ſei unzerlegbar und alſo Element; denn die Anzahl der bis jetzt unzerlegbaren 54 ſogenannten Grundſtoffe zeigt nur die Gränze an, wie weit die Chemie in der Zerlegung der Stoffe gekommen iſt, nicht aber die abſolute Unzerlegbarkeit derſelben. [v])

Bei weitem naturgemäßer erſcheint uns die Anſicht der Herren Niemeyer, Schwarz, Dieſterweg und J. B. Gra-

---

t) Denzel a. a. O., Seite 149.

u) In den ſogenannten vier Elementen des Ariſtoteles: Erde, Waſſer, Luft und Feuer liegt eine verfehlte, aber nicht zu verkennende Beziehung auf die Aggregatzuſtände der Materie. (E. G. Fiſcher, Lehrbuch der mechaniſchen Naturlehre, 1ſter Th., 3te Auflage. Berlin und Leipzig, 1826.)

v) Es iſt klar, daß man beim Fortſchreiten von den nähern zu den entfernteren Beſtandtheilen endlich auf ſolche Körper kommen muß, die nicht mehr weiter aus chemiſch heterogenen Theilen beſtehen, und deshalb chemiſch einfache, oder Elemente genannt

Digitized by Google

ſer: Belehrungen in dieſem Lehrobjecte gar nicht ſyſtematiſch, ſondern den Kindern gelegentlich zu ertheilen. w)

Für das reifere Alter dünkt uns, ſei ein regelmäßig ſyſtematiſcher Lehrgang wohl nothwendig, und haben wir hier von zwei berühmten Phyſikern Biot x) und Fiſcher y), wie von einem berühmten Pädagogen einen genau vorgezeichneten Gang.

---

werden müſſen. Wiewohl an der Exiſtenz chemiſcher Elemente nicht zu zweifeln iſt, ſo iſt es doch unmöglich, mit vollkommener Sicherheit von einem Stoffe zu erweiſen, er ſei ein Element; denn, wenn er auch allen bekannten Zerſetzungsmitteln widerſteht, ſo kann es doch ſein, daß er von einem unbekannten, kräftigern bezwungen werden könnte und daher uns als Element erſcheint, ohne es doch zu ſein; ja, man hat in der That ſchon oft erfahren, daß einzelne Stoffe, die man für einfach hielt, durch ſpäter entdeckte Mittel zerlegt wurden. Darum bezeichnet man die Stoffe, welche man durch die jetzt bekannten Mittel nicht weiter zerlegen kann, mit dem Namen Grundſtoffe; und ſelbſt, wenn man ſie Elemente nennt, ſo unterlegt man dieſen Worten einen beſondern Sinn, und verſteht darunter nicht abſolut unzerlegbare, ſondern bis jetzt unzerlegte Stoffe. Solche giebt es gegenwärtig 54. (Naturlehre von Dr. A. Baumgartner, 4te Auflage. Wien, 1832, Seite 37.)

w) S. Niemeyer Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts, Theil II., S. 268. — Schwarz Erziehungslehre, Bd. 3, S. 195. — Dieſterweg a. a. O. — J. B. Graſer Divinität oder das Princip der einzig wahren Menſchenerziehung. 2ter Theil, S. 54 u. 56.

x) Après les principes abstraits de l'équilibre & du mouvement, qui réglent tous les phénomènes, j'expose successivement les procédés généraux d'observation & de mesure, qui servent à toutes les sciences d'experience, et j'en développe ensuite les applications aux diverses branches de la physique, telles, que l'acoustique, l'électricité, le magnétisme, la lumière & la chaleur. L'expérience m'a de plus en plus convaincu, que cette marche est la meilleure pour l'exposition des matières; j'oserais presque dire, que c'est la seule, qui amène les résultats dans l'ordre naturel & nécessaire de leur déduction. *Biot* in der Vorrede ſeines Précis Elémentaire de physique.

y) Allgemeine Eigenſchaften der Körper. — Hiſtoriſche Kenntniß des Thermometers, Barometers und der Maaße und Meßinſtr. —

Digitized by Google

Mehr oder minder befolgen auch dieſen Lehrgang faſt ſämmtliche Schriftſteller über Naturlehre im Allgemeinen, und für die Volksſchule insbeſondere, nur, daß ſie abweichend bald die katechetiſche, bald die acroamatiſche, bald die heuriſtiſche Methode dabei in Anwendung bringen.

In der jüdiſchen Gemeindeſchule ſind für den Unterricht in der Naturlehre in dem Lehrplan nur für die erſte, oberſte Klaſſe wöchentlich zwei Stunden angeſetzt. Damit aber die Schüler nicht ganz unvorbereitet aus den drei vorhergehenden Klaſſen nach der erſten kommen, und die ſo ſpärlich zugemeſſene Zeit für dies ſo umfaſſende Lehrobject nicht mit der Erklärung von Elementarbegriffen verloren gehe; damit ferner die große Anzahl unſrer Schüler, welche die erſte Klaſſe gar nicht erreichen, in das bürgerliche Leben doch nicht ohne einige Kenntniß von dieſer ſo unentbehrlichen Wiſſenſchaft eintreten möchten, iſt Folgendes von uns angeordnet worden:

Der Unterricht in der Naturlehre ſoll auch in den übrigen Klaſſen (4ten, 3ten und 2ten) ertheilt, nicht aber als beſondere Lection in eigens dazu beſtimmten Lehrſtunden nach dem Syſtem eines Lehrbuchs, ſondern fragmentariſch [z]), wo ſich irgend die

---

Elemente der Chemie. Allgemeine Eigenſchaften der Körper. Hiſtor. Kenntniß der Maaße, Meßinſtrumente und des Barometers. Lehre der Wärme. Elemente der Statik und Mechanik. Schwere. — Die Lehre von den tropfbaren Körpern. Electricität und Magnetismus.

Lehre von den luftförmigen Körpern. Barometriſche Höhenmeſſung. — Verdunſtungslehre. Optik (wenn Zeit, Ausführung von Sätzen der Mechanik, die in II übergangen werden mußten). Phyſikaliſche Geographie. (Fiſchers Anmerk. zur Mathematik. Schlußbemerk. Seite 81 — 83.)

z) Mit den zunehmenden Jahren gehört eine recht behandelte Elementarphyſik, die nun die von den Kindern ſchon fragmentariſch geſammelten Kenntniſſe unter allgemeine Geſichtspunkte bringt, für Alle, die zu einer etwas höhern Bildung beſtimmt ſind, zu den nützlichſten und intereſſanteſten Lectionen. Sie wird von den bekannteſten Erſcheinungen und den einfachſten Geſetzen der Bewegung der Cohärenz und der Schwere, ſo weit ſie durch Erfahrung und Verſuche anſchaulich gemacht werden können, anfangen, und von dieſen zu den Unterſuchungen der Stoffe, der

Digitized by Google

Gelegenheit dazu darbietet, gelehrt, und zwar ſoll der Unterricht in der Naturlehre vereinigt werden:

a) In den Sprach- und Denkübungen aa);

b) mit dem Religionsunterrichte bb), wo ſich die ſchönſte Gelegenheit darbietet, dem Kinde Gottes Offenbarung durch ſein Wort, durch deſſen Offenbarung in der Natur klar und einleuchtend zu machen;

c) mit der Geographie und Naturgeſchichte; ſo kann z. B. in der phyſiſchen Geographie, vorzüglich bei der Erklärung der Meteore, das Wichtigſte aus der geſammten Naturlehre ſchon angedeutet, ja, die Meteore können gar nicht gründlich ohne Berückſichtigung der Electricität, des Magnetismus, des Lichts, der Wärme u. ſ. w. erklärt werden;

d) mit der Arithmetik und Geometrie.

In der erſten Klaſſe hingegen ſoll der Lehrer die von den Kindern in den untern Klaſſen ſchon fragmentariſch geſammelten Kenntniſſe unter einen allgemeinen Geſichtspunkt bringen, und einen ſyſtematiſchen Lehrgang nach einer für den jedesmaligen Standpunkt der Klaſſe geeigneten Methode befolgen. Ein eigentliches Lehrbuch in dieſer Beziehung für die Klaſſe zu beſtimmen, dürfte kaum rathſam ſein; denn, wenn ein ganz den Bedürfniſſen einer Elementarſchule entſprechendes Lehrbuch überhaupt ſchon etwas ſehr ſeltnes iſt, ſo iſt ein ſolches für die Naturlehre zum allgemeinen Gebrauch zu entwerfen, faſt unmöglich, weil

---

Wärme, des Waſſers, der Luft, des Lichts, der electriſchen und magnetiſchen Materien übergehen. (Dr. Niemeyers Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts a. a. O., Seite 268.)

aa) Der Unterricht in der Naturlehre hat ſeinen Anfangspunkt in den Verſtandsübungen, für welche er reichen Stoff darbietet, insbeſondere für die Begriffe von Urſache und Wirkung. (Schwarz a. a. O., Seite 196.)

bb) An die Anſchauung der Außenwelt knüpft ſich am ſicherſten die geiſtige Bildung und Entwickelung des einzelnen Menſchen, und es wird in der Betrachtung der Natur gewiß am leichteſten und ſicherſten der Anfang mit der Furcht und Erkenntniß des Göttlichen gemacht, welches doch die rechte Art der Bildung des Menſchen iſt. (Carl von Raumer über den Unterricht in der Naturgeſchichte.)

die Schwierigkeiten bei Abfaſſung eines ſolchen Lehrbuches wegen der eigenthümlichen Bedürfniſſe der verſchiedenen Anſtalten gar zu viel ſind, und es werden alle Schriften dieſer Art für die eine Anſtalt entweder zu viel, oder für die andere zu wenig enthalten. Dieſe Schwierigkeit bekennt auch einer der erſten franzöſiſchen Naturforſcher cc) und zwei der vorzüglichſten Pädagogen. dd)

Daher muß der Lehrer bei uns dasjenige, was er für ſeine Klaſſe am zweckmäßigſten hält, ſelbſt ausarbeiten.

C. Phyſikaliſcher Apparat.

Die ſorgfältigſte Auswahl des Lehrſtoffes, ſo wie die trefflichſte Methode würden wenig oder nichts nützen, wenn nicht für einen angemeſſenen phyſikaliſchen Lehrapparat Sorge getragen wäre, um durch Experimente die wichtigſten Naturerſcheinungen und deren Geſetze zu verſinnlichen. Abgeſehen hievon, daß durch die Experimente der Unterricht an Deutlichkeit und Faßlichkeit gewinnt [a]),

---

cc) Les difficultés, qui se présentent, pour composer un ouvrage élémentaire de physique, sont sans nombre; (Elemens de physique expérimentale & de météorologie par *M. Pouillett.* Theil 1, fol. VII.)

dd) Eine Anleitung hierzu für Lehrer wäre der größten Meiſter in der Phyſik würdig. (Erziehunglehre von Schwarz. 3ter Band, 2te Auflage. Seite 196.)

Vermehrt wird die Schwierigkeit eines genügenden Unterrichts in der Phyſik durch den bedeutenden, ſehr fühlbaren Mangel eines den Anforderungen des heutigen Standpunktes der Wiſſenſchaft und der Methodik entſprechenden Leitfadens, den wir in der That noch gar nicht beſitzen. (Wegweiſer zur Bildung für Lehrer von Dr. Dieſterweg. Eſſen, 1835. Seite 596.)

a) Zum Unterricht in der Naturlehre ſind phyſikaliſche Inſtrumente nothwendig. Ohne dieſe würde der Vortrag nicht nur an Deutlichkeit und Lebendigkeit verlieren, ſondern er würde auch in vielen Dingen unvollſtändig und mangelhaft bleiben müſſen. Wie viele Gegenſtände der Phyſik ſind nicht von der Art, daß ſie ſich nicht durch bloße Beſchreibung deutlich machen laſſen! Wie oft würde man Gefahr laufen, daß die Einbildungskraft des Zuhörers ſich etwas ganz Andres zuſammenſetzte, als man hatte beſchreiben wollen, und wie viele Worte wären nicht oft erforder-

viel Zeit erſpart wird [b]), wodurch man in der für dieſen Unterricht ſo ſpärlich zugemeſſenen Zeit viel mehr lehren kann, als wenn man ſich mit weitläufigen Beſchreibungen von Dingen aufhalten muß, deren bloße Anſicht oft ſchon genügt, uns von der Sache einen deutlichen Begriff zu geben: ſo gewähren ja eben die Experimente die ſicherſte Bürgſchaft von der Wahrheit der oft erſt durch die tiefſten und ſcharfſinnigſten mathematiſchen Forſchungen und Berechnungen gewonnenen Reſultate, die den Schülern in der Volksſchule nur hiſtoriſch vorgetragen, nicht aber mathematiſch bewieſen werden können. [c])

---

lich, dasjenige nothdürftig darzuſtellen, was man durch unmittelbares Vorzeigen in wenigen Augenblicken viel deutlicher machen kann! nicht zu gedenken, daß das, was man ſelbſt geſehen hat, ſich dem Gedächtniſſe viel tiefer einprägt, als was man nur vom Hörenſagen kennt. (Kurze Nachricht von der Entſtehung und Beſchaffenheit des phyſikaliſchen Apparats des Gymnaſiums zu Gotha, nebſt einigen Bemerkungen über Zweck und Gebrauch ſolcher Apparate überhaupt von Fr. Kries. 1814.)

b) C'et par ces moyens, que nous pouvons dans le cours d'une année, embrasser toutes les branches de la science, & faire toutes les expériences fondamentales, qui se rapportent à chacune d'elles. Ces plus longs développemens ne suppléeraient pas à la seule inspection des appareils & des phénoménes, qu'ils peuvent produire; c'est surtout en physique, qu'il faut voir & toucher: quand les yeux sont frappés par l'experience, le raissonnement a plus de prise, pour frapper l'intelligence. Cependant, nos paroles sont comptéés par le temps, nos déductions doivent étre courtes et rapides; & c'est pour ainsi dire, d'un seul trait, que nous dévons faire passer l'esprit de la contemplation des faits les plus simples à la conception des idéés, les plus génerales. (*Pouillett* Elémens de physique expérimentale & de Météorologie première Edition. Tom. 1, pag. 1.)

c) Die mechaniſche Naturlehre iſt in ihren weſentlichen Theilen faſt ganz mathematiſch; ſo wie überhaupt jeder Theil der Naturlehre in deſto engere Verbindung mit der Mathematik tritt, je tiefer man in die Kenntniß der Natur eindringt. Da aber der ſtrenge mathematiſche Vortrag für den erſten Unterricht zu ſchwierig ſein würde; ſo weicht man demſelben, ſo viel als möglich, durch den Experimentalweg aus, d. h. man giebt die Reſultate, welche der

Digitized by Google

Wie ein phyſikaliſches Kabinet eingerichtet ſein müſſe, um ſeinem Endzwecke zu entſprechen, hierüber beſitzen wir eine ausführliche Belehrung von dem rühmlichſt bekannten, hier oft aufgeführten Phyſiker Baumgartner in dem Supplementbande zu ſeinem vortrefflichen Lehrbuche der Naturlehre, Seite 1, §. 8 — 11, auf welche wir hier verweiſen.

Was die Inſtrumente betrifft; ſo muß bei ihrer Anſchaffung natürlich nicht auf die Menge, ſondern auf die Güte und zweckmäßige Einrichtung derſelben vorzüglich Rückſicht genommen werden. Der Hauptzweck muß einzig und allein ſein, den Unterricht in der Naturlehre durch dieſelben möglichſt faßlich zu machen. Alle ſonſtige Nebenzwecke müſſen hier wegfallen; von abſichtlichem Ausgehen auf neue Entdeckungen, von eigentlicher Erweiterung der Naturwiſſenſchaften darf in der Volksſchule gar nicht die Rede ſein, auf dieſe Ehre muß die Volksſchule beſcheiden verzichten, und ſie den höhern Lehranſtalten überlaſſen. Bei Vorzeigung der phyſikaliſchen Inſtrumente muß der Lehrer die Schüler mit den Kennzeichen der beſten und wichtigſten phyſikaliſchen Inſtrumente bekannt machen, und ihnen eine faßliche Anleitung geben, wonach man den Werth und die Güte eines Inſtruments überhaupt beſtimmt. Was endlich die Verſuche betrifft; ſo muß der Lehrer dafür Sorge tragen, daß ſie gut und ſchnell gelingen. Wenn jeder gewiſſenhafte Lehrer ſchon zur Ertheilung eines jeden noch ſo untergeordneten Unterrichts ſich vorbereitet; ſo wird er es bei dieſem beſonders thun, und alles ſo einrichten müſſen, daß Alles gut gelinge, damit ſein Anſehn bei den Schülern nicht leide, und Zeit mit Anordnung der Inſtrumente nicht verloren gehe. Man hat mit Recht bei Anſtellung der Verſuche davor gewarnt, auf Spielereien und bloße beluſtigende Experimente ſich einzulaſſen, doch dürfte in der Volksſchule dann und wann eine Ausnahme hievon zu machen ſein, und als eine Gelegenheit benutzt werden, die Kinder vernünftig ſpielen zu lehren. Waren es doch zwei Kinder-

---

mathematiſche Scharfſinn entdeckt hat, hiſtoriſch an, und verbürgt ſie gleichſam durch Experimente; daher der Begriff einer Experimental-Phyſik. (Lehrbuch der mechaniſchen Naturlehre von E. G. Fiſcher. 1ſter Theil, 3te Aufl. S. 3 u. 4.)

Digitized by Google

ſpiele, die Seifenblaſen und der Drachen, die Newton und Franklin zu zwei der wichtigſten Entdeckungen geführt haben. d) Die Anſchaffung eines phyſikaliſchen Apparats hat natürlich große Schwierigkeiten, indem ein ſolcher, wenn er ſich auch nur auf das Nothwendigſte und Unentbehrlichſte beſchränkt, immer ſehr koſtſpielig iſt. Die Directions-Kaſſe der jüdiſchen Gemeindeſchule geſtattet uns nicht, einen ſolchen Apparat für die Lehranſtalt anzuſchaffen; es iſt uns aber gelungen, durch Hülfe edler Menſchenfreunde und Gönner einen ſchönen Anfang damit zu machen. Immerwährend ſprechen wir mit Herder:

„Ich will alles erregen, um die Nutzbarkeit und Unentbehrlichkeit ſolcher Sachen des Anſchauens zu zeigen, ich „will das Elende der Worterzählungen beweiſen, und nicht „ruhen, bis ich der Schule einen Schatz von Inſtrumenten „und Naturalien verſchaffe und nachlaſſe. Vielleicht werden „ſich, wie Büſching das Glück gehabt, ſolche zu finden, auch „für mich und meine Abſichten Beförderer finden.“ (J. G. von Herder Sophron. Tübingen, 1810. Ideal einer Schule. Seite 274).

Phyſikaliſche Hand-Bibliothek für den Lehrer,

welche die jüdiſche Gemeindeſchule beſitzt.

1. Lehrbuch der Experimental-Phyſik, oder Erfahrungs-Naturlehre von J. B. Biot. Zweite Auflage, deutſch bearbeitet von G. T. Fechner. 5 Bände mit Kupfertafeln. (1828).
2. Lehrbuch der mechaniſchen Naturlehre von E. G. Fiſcher. 2 Theile. 3te Auflage mit Kupfern. 1826.

---

d) Depuis les belles expériences de Newton sur les couleurs développées par les bulles d'eau savonneuse, ce fut la seconde fois, que des jeux d'enfans devinrent pour la physique les instruments des plus belles découvertes. (Précis elémentaire de physique expérimentale par *Biot*, seconde Edition, Tom. 1, pag. 590.)

Digitized by Google

3. Die Naturlehre nach ihrem gegenwärtigen Zuſtande, mit Rückſicht auf mathematiſche Begründung von Dr. Andreas Baumgartner. 4te Auflage, 1832.
4. Lehrbuch der Phyſik von J. P. Neumann. 1ſter Band (der 2te iſt noch nicht in der neuen Auflage erſchienen.) (Zweite Auflage, 1830.)
5. Elementar-Naturlehre nach den Grundſätzen der neuen Pädagogik von Wagner. 1ſter Theil (der zweite iſt nicht erſchienen.) 1826.
6. Hellmuths Volks-Naturlehre. Achte Auflage, bearbeitet von J. G. Fiſcher. 2 Theile, 1834.
7. Die Erſcheinungen in der Natur von W. v. Türk. 1818. (Geſchenk des Verfaſſers.)

II.

Ueberſicht der neuſten naturgeſchichtlichen Schriften für Lehrer und Schüler der Volks- und Bürgerſchule. Ein Nachtrag zu dem Aufſatze über Naturgeſchichte in dem „Wegweiſer von Dr. Dieſterweg."

Die Naturgeſchichte gehört gegenwärtig zu den Unterrichtsgegenſtänden, welche ſehr fleißig bearbeitet werden; faſt über jeden einzelnen Zweig derſelben ſind im Laufe der letzten Jahre vortreffliche Schriften erſchienen. Der Grund hiervon iſt offenbar in dem Umſtande zu ſuchen, daß man die Wichtigkeit derſelben — ihren Einfluß auf die Bildung der Jugend und ihr Eingreifen in zahlreiche Lebensverhältniſſe — allgemein anerkennt, und die vor 20 bis 30 Jahren abgefaßten Lehrbücher mehr

Digitized by Google

oder weniger für unbrauchbar, dem jetzigen Standpunkt der Wiſſenſchaft nicht entſprechend, hält. Wir Lehrer haben Urſache, uns dieſer Anerkennung zu freuen, und benutzen deshalb dankbar die ſo reichlich dargebotenen Hülfsmittel, eingedenk der Mahnung, ſtets mit der Zeit fortzuſchreiten. Die Anforderungen, welche man jetzt an uns macht, ſind überdies weit größer und von ganz anderer Art, als vor etwa 30 Jahren. Damals genügte es durchſchnittlich, wenn ein Lehrer wunderliche Geſchichten von Affen, Bären, Elephanten und ähnlichen Thieren erzählen, von den Palmen, dem Kaffeebaume, dem Theeſtrauche, der Baumwollenpflanze und andern ausländiſchen Dingen reden konnte. Jetzt dagegen verlangt man Kenntniß der inländiſchen Geſchöpfe, alſo Kenntniß der Thiere, welche unſere Wälder, Felder und Gewäſſer bewohnen, Kenntniß der Pflanzen, welche auf den Wieſen, Bergen und andern Plätzen der Heimath wachſen, Kenntniß der Mineralien, die im Vaterlande gewonnen werden; ja ſelbſt mit dem Präpariren, Aufſtellen und Aufbewahren der Naturalien für den Schulgebrauch ſoll er bekannt ſein.

Aber iſt denn dieſe Anforderung auch wirklich größer, als jene vor 30 Jahren gemachte? Iſt es denn nicht viel leichter, mit den vaterländiſchen Naturprodukten ſich bekannt zu machen, als mit den ausländiſchen? Allerdings iſt dieſe Anforderung weit größer, wohl hundertmal größer, und es gehört in der That viel dazu, ihr zu genügen. Der große Unterſchied zwiſchen beiden Anforderungen liegt darin, daß man die ausländiſchen Geſchöpfe nicht wirklich zu kennen brauchte; denn es war vollkommen ausreichend, wenn man z. B. von dem Theeſtrauche angeben konnte, daß er in China und Japan einheimiſch ſei, daß ſeine Blätter getrocknet den bekannten Thee liefern, und daß man braunen und grünen Thee unterſcheide. Die einheimiſchen Geſchöpfe dagegen ſoll man genau kennen; man ſoll, um nur ein Beiſpiel anzuführen, vom Waſſerſchierling nicht bloß wiſſen, daß er in Deutſchland wächſt und ſehr giftig iſt, ſondern man ſoll ihn auch von allen übrigen Pflanzen, beſonders von ſeinen nächſten Verwandten — alſo von allen Doldenpflanzen, deren Zahl ſich für Deutſchland auf 125 Arten beläuft — auf das Beſtimmteſte unterſcheiden können. Was

Digitized by Google

aber dazu gehört, werden Alle wiſſen, die ſich gründlich mit Botanik beſchäftigt haben. Die Zahl der Lehrer, welche im Stande iſt, Anforderungen dieſer Art Genüge zu leiſten, dürfte ſchwerlich ſehr groß ſein, und die Nothwendigkeit, ſich von jetzt ab recht ernſtlich mit der Naturgeſchichte zu beſchäftigen, liegt daher ſehr nahe. Es darf fernerhin nicht mehr vorkommen, daß Eltern es bedauern, ihre Kinder in Schulen ſchicken zu müſſen, deren Lehrer unbekannt ſind mit der ſie umgebenden Natur!

Durch die nachſtehenden Anzeigen will Ref. die Lehrer an Volks- und Bügerſchulen mit den wichtigſten neuen Schriften zum Studium und Unterricht der Naturgeſchichte bekannt machen, und ihnen dadurch die Auswahl beim Kauf derſelben etwas erleichtern.

I. Schriften für Lehrer.

1. Allgemeine Naturgeſchichte für alle Stände, von Profeſſor Oken. Stuttgart, bei C. Hoffmann. 1833 — 35. 4ter Band. 5ter Band, Lieferung 1 — 14. 8. Ein Heft Abbildungen in klein Folio. (Jede Liefr. 5 gGr. Die Abbild. 18 gGr.)
2. Naturgeſchichte der drei Reiche. Zur allgemeinen Belehrung bearbeitet von den akademiſchen Lehrern G. W. Biſchoff, J. R. Blum, H. G. Bronn, K. C. v. Leonhard, F. S. Leuckart und F. S. Voigt. Stuttgart, bei Schweizerbart. 8. 1. — 13. Lieferung *) Ein Heft Abbildungen in 4. (Jede Lieferung 8 gGr.)
3. Naturgeſchichte nach allen drei Reichen für Schule und Haus. In Verbindung mit J. F. Nau-

---

*) Die Lieferungen 14 — 20, welche nach den Anzeigen der Verlagshandlung ſchon ausgegeben ſind, hat Ref. durch die hieſige Buchhandlung noch nicht erhalten können; eben ſo iſt es ihm mit der 5ten Lieferung gegangen. Die Beurtheilung dieſer Hefte wird deshalb ſpäter folgen.

Digitized by Google

mann bearbeitet von H. Gräfe. Eisleben, bei Reichard. 1834 — 35. 8. 1. — 3. Lieferung. (Jede Lieferung 4 gGr.)

4. Der Naturfreund oder praktiſch-gemeinnützige Naturgeſchichte des In- und Auslandes durch eine möglichſt vollſtändige Sammlung mit größter Sorgfalt ausgeführter, von vorzüglichen Künſtlern gezeichneter Naturgemälde erläutert, für gebildete Leſer aller Stände, ſo wie für Schulen bearbeitet und herausgegeben von Dr. H. G. Ludwig Reichenbach, Hofrath, Profeſſor ꝛc. 1. und 2. Lieferung. Leipzig, Verlag der Expedition des Naturfreundes. 1834. Lexikon-Format. (Jede Lieferung 8 gGr.)

Vier Schriften von faſt gleicher Tendenz, abgefaßt von Männern, deren Namen in der Wiſſenſchaft einen guten Klang haben. Zum unmittelbaren Gebrauch in der Schule iſt keine derſelben beſtimmt, wohl aber ſind ſie vor vielen andern geeignet, die Lehrer mit der Natur der Weſen bekannt zu machen, und ſie zu einem fruchtbringenden Unterricht zu befähigen. Wir empfehlen daher den Lehrern das Studium derſelben angelegentlichſt.

Der Verfaſſer von Nr. 1 beginnt ſein Werk aus Rückſicht auf das Publikum mit dem IVten Bande, dem Thierreiche, will dann das Gewächsreich und zum Schluß die Mineralogie liefern. Der IVte Band iſt vollendet und enthält die Anatomie und Phyſiologie, die Grundſätze der Klaſſifikation und das Wichtigſte über die Anzahl und Verbreitung der Thiere. Der Vte Band behandelt die beſondere Naturgeſchichte der Thiere und iſt, mit den Infuſorien beginnend, bis zu den Schmetterlingen vorgerückt.

Nachdem der Verfaſſer den Begriff Zoologie (Thiergeſchichte) feſtgeſtellt, über Werth, Nutzen und Geſchichte dieſer Wiſſenſchaft einige Andeutungen gegeben, und das Wort Thier definirt hat, geht er über zur Anatomie. Der Menſch wird als das „vollkommenſte Thier“, als der „Complex aller Thier-Organe“ betrachtet und deshalb zu Grunde gelegt. Der Verfaſſer behan-

Digitized by Google

delt daher zuerſt die Anatomie des menſchlichen Körpers, und zwar mit einer Ausführlichkeit, die für manche Lehrer theilweis ermüdend ſein dürfte. Der ganze thieriſche Leib wird in Syſteme und Organe geſchieden. Die Theile, welche keine anderen Geſchäfte ausüben, als diejenige, welche zur Erhaltung des Lebens nothwendig ſind, bilden das vegetative Syſtem, alſo genannt, weil ſie den Organen entſprechen, woraus die Pflanze allein beſteht; diejenigen aber, deren gemeinſchaftliche Wirkung ſich als freie Bewegung äußert, das animale. Der thieriſche Leib beſteht auf dieſe Weiſe eigentlich aus zwei Leibern: aus einem reinthieriſchen, welcher den eigentlichen Leib (Knochen-, Muskel- und Nerven-Syſtem) bildet, und aus einem Pflanzenleib (Verdauungs-, Ernährungs- und Athmungs-Syſtem), welcher von jenem umhüllt wird. Die Organe werden in Sinn- und Reproduktions-Organe eingetheilt, und letztere in Bezug auf den Schulunterricht muſterhaft behandelt. Nach Aufzählung und Beſchreibung aller Körpertheile geht der Verfaſſer zur Entwickelung derſelben über, worunter er ſowohl die Entſtehung der thieriſchen Gewebe, Syſteme und Organe überhaupt, als auch in dem ſich im Ey bildenden Individuum begreift. Dieſer Abſchnitt iſt äußerſt intereſſant und der Hauptſache nach durchaus neu. Hierauf ſpricht der Verfaſſer von der Bedeutung der Theile, und verſteht darunter ihr Verhältniß zu ihrer Urquelle und zu ihrem Ziel. Es werden hier die Geſetze aufgeſtellt, durch welche die Subſtanz, das Gewebe, die Geſtalt, die Zahl und die Lage der Theile beſtimmt wird. Eine völlig neue Wiſſenſchaft, von der ihr Begründer ſagt, ſie könnte „philoſophiſche Anatomie“ genannt werden. Das Verſtändniß derſelben ſetzt genaue anatomiſche Kenntniſſe voraus, bringt aber eine bisher kaum geahnete Harmonie in die mannichfaltigen Formen des Thierreichs. In dem folgenden Abſchnitte behandelt der Verfaſſer die Phyſiologie oder Naturlehre. Das Materielle bleibt daher von jetzt an ganz aus dem Spiele; es werden nur die Verrichtungen deſſelben, das Leben mit ſeinen Aeußerungen und Produkten unterſucht, verglichen und erklärt. Man erhält hier Aufſchluß über die wichtigſten Erſcheinungen des thieriſchen Lebens: über Ernährung, Verdauung, Athmung, Kreislauf, über die Verrichtungen des

Knochen=, Muskel= und Nerven=Syſtems, der Sinn= und Reproduktions=Organe, über Mitgefühl und Mitleiden, Leidenſchaften, Inſtinkt, Temperament u. ſ. w. Manche Hypotheſe aus älterer Zeit wird hier widerlegt und viel Neues und Eigenthümliches aufgeſtellt. Offenbar iſt dieſer Theil der ſchwierigſte und höchſte der ganzen Naturgeſchichte.

Nun erſt iſt von den Thieren die Rede, und zwar in der Art, daß die Organe und Syſteme derſelben mit den menſchlichen verglichen werden. Der Menſch bleibt alſo überall Maaßſtab und Ideal des Thiers. Im Allgemeinen wird dieſelbe Ordnung befolgt, wie bei der Anatomie des Menſchen, der Verfaſſer ſpricht alſo zuerſt von den Syſtemen, dann von den Organen, und zuletzt von der Verbindung der Syſteme und Organe. Hieran ſchließt ſich die Klaſſifikation der Thiere. Die ſeit Jahrhunderten — von Ariſtoteles bis auf Cuvier und Latreille — aufgeſtellten Syſteme werden mitgetheilt und beurtheilt. Es iſt intereſſant, zu ſehen, wie die Wiſſenſchaft in dieſer Beziehung nach und nach fortgeſchritten iſt, wie die Syſteme immer verwickelter und künſtlicher geworden ſind, und erſt in der neueſten Zeit, nachdem man die geſetzliche Entwickelung der Natur erkannt hat, den natürlichen haben weichen müſſen. Unſer Verfaſſer gründet, wie aus ſeinen frühern Schriften genugſam bekannt iſt, ſein Syſtem auf den innern Bau der Thiere, auf die ſtufenweiſe Entwickelung der Syſteme und Organe des Thierleibes, weshalb daſſelbe auf den Namen eines natürlichen gegründete Anſprüche machen kann und ſich beſtimmt mit der Zeit Eingang verſchaffen wird. Er betrachtet das ganze Thierreich als die allmähliche Entwickelung und ſelbſtſtändige Darſtellung der Organe des höchſten Thieres oder des Menſchen, und zerfällt es daher in ſo viele Stufen, Klaſſen, Ordnungen, Zünfte und Geſchlechter, als im Menſchen anatomiſche Syſteme, Organe und Abſtufungen vorhanden ſind. Hiernach erhält er **13** Klaſſen: Magenthiere, Darmthiere, Saugaderthiere, zweiohrige Aderthiere, zweiherzige Aderthiere, Fellthiere, Kiementhiere, Droſſelthiere, Knochenthiere, Muskelthiere, Nerventhiere und Sinnenthiere. Die verwandten Klaſſen werden wieder zu höhern Abtheilungen vereinigt, welche den Namen **Kreiſe** führen, und dieſe zu noch höhern, welche **Länder**

Digitized by Google

heißen. So ſinnig auch alle dieſe Benennungen ſind, ſo werden ſie doch ſicher die Annahme des Syſtems etwas erſchweren.

Den Schluß dieſes Bandes macht eine kurze Angabe über Zahl und Verbreitung der Thiere, deren weitere Ausführung bei den einzelnen Klaſſen geliefert werden ſoll.

Der Vte Band enthält, wie ſchon bemerkt worden iſt, die „beſondere Naturgeſchichte der Thiere", und zwar in der Ordnung, welche das Syſtem des Verfaſſers vorſchreibt. Ueberall wird vom Allgemeinen zum Beſondern fortgeſchritten, alſo von den Ländern zu den Kreiſen, von dieſen zu den Klaſſen, Zünften, Sippſchaften, Gattungen u. ſ. w., was wir nicht billigen können, weil es dem Bildungsgange des menſchlichen Geiſtes geradezu entgegen iſt. Die Beſchreibungen, ſowohl die der einzelnen Thiere, als der Sippſchaften, Zünfte und Klaſſen, ſind für ſolche Leſer, welche ſich nur im Allgemeinen mit der Naturgeſchichte bekannt machen wollen, ſehr gut, für Lehrer aber nicht immer ausreichend. Die Beſchreibungen der Gattungen (Species) ſind meiſt aus den Werken der berühmteſten Zoologen entlehnt, was der Darſtellung einen eigenen Reiz giebt, und den Werth des Buches bedeutend erhöhet. Auch ſind überall die vorzüglichſten Abbildungen älterer und neuerer Zeit citirt. Unangenehm iſt es, daß den Gattungs- und Artnamen nicht die Autoren beigefügt ſind. Wer einen ſyſtematiſchen Namen gebraucht, muß ihn vollſtändig anzeigen; dazu gehört aber auch der Autor des Namens. Es wäre ſehr zu wünſchen, daß der Verfaſſer wenigſtens beim Anfertigen des Regiſters dieſen Mangel möglichſt zu beſeitigen ſuchte.

Vom Atlas iſt die erſte Lieferung erſchienen, welche auf 10 Blättern die verſchiedenen Theile des menſchlichen Körpers enthält, alſo zur Anatomie gehört. Die Zeichnungen ſind vortrefflich, und können, da ſie groß ſind, mit Nutzen auch beim Schulunterricht gebraucht werden.

Wir empfehlen dieſe Naturgeſchichte unbedingt allen Lehrern, die ſich bereits etwas mit der Naturgeſchichte beſchäftigt haben, zum Selbſtſtudium, und wünſchen deshalb recht ſehr, daß der hochgeehrte Herr Verfaſſer ſich mit der Ausarbeitung der Fortſetzung etwas mehr beeilen möge, als es in der letzten Zeit der Fall geweſen iſt.

Digitized by Google

Von Nr. 2 erſcheinen alle drei Reiche zugleich. Die „allgemeine Einleitung in die Naturgeſchichte", iſt von Profeſſor Dr. **Leuckart** abgefaßt, die Zoologie bearbeitet Profeſſor **Voigt** in Jena, die Botanik Profeſſor Dr. **Biſchoff**, die Oryktognoſie Profeſſor Dr. **Blum**, die Geologie und Geognoſie Profeſſor Dr. v. **Leonhard**. Von der Naturgeſchichte vergangener Erd-Perioden, deren Bearbeitung Profeſſor Dr. **Bronn** übernommen hat, iſt bis jetzt noch kein Heft erſchienen.

„**Allgemeine Einleitung in die Naturgeſchichte.**" Enthält 1) eine Rede, 2) allgemeine naturhiſtoriſche Betrachtungen und 3) eine allgemeine Betrachtung der Naturreiche. Die Rede hat der Verfaſſer beim Beginne ſeiner Vorleſungen über Zoologie gehalten und bereits 1826 als ein beſonderes Schriftchen erſcheinen laſſen. Die beifällige Aufnahme derſelben, ſo wie der Umſtand, daß die Rede im Buchhandel nicht mehr zu erhalten iſt, haben ihn bewogen, ſie hier noch einmal abdrucken zu laſſen. Der Verfaſſer giebt in derſelben eine allgemeine Ueberſicht, wie ſich die Naturwiſſenſchaft, namentlich die Zoologie, bis zu ihrem jetzigen Standpunkte geſtaltet hat, und hebt dabei vorzüglich die Männer heraus, welche ſich große Verdienſte um den Entwickelungsgang und die Ausbildung derſelben erworben haben, alſo: Ariſtoteles, Theophraſt, Agricola, Galen, Brunfels, Harvey, Baco von Verulam, Newton, Carteſius, Leibnitz, Chr. Wolf, Ray, Linné, Haller, Büffon, Daubenton, Pallas, B. Juſſieu, Blumenbach, Wildenow, Sprengel, Cuvier, Oken, Humbold u. A. Die Leiſtungen dieſer Coryphäen werden überall gebührender Weiſe hervorgehoben und in Verbindung gebracht, wodurch ein recht ſchönes Ganze entſteht. In höhern Schulanſtalten, wo man nach Beendung des naturgeſchichtlichen Unterrichts die Geſchichte der Naturwiſſenſchaft vorträgt, kann dieſe Rede als Leitfaden gebraucht werden.

Um Zuhörer und Leſer noch mehr für das Naturſtudium zu gewinnen, als es bereits dadurch geſchehen, daß ihnen gezeigt worden iſt, wie viele und große Männer aller Zeiten ihr ganzes Leben mit aller Hingebung ſich dieſer Wiſſenſchaft gewidmet haben, ſpricht der Verfaſſer zum Schluß ſeiner Rede noch in aller Kürze, aber mit Begeiſterung, über den Einfluß der Naturwiſſenſchaften auf die allgemeine Bildung und Veredlung des Men-

Digitized by Google

ſchen, wobei er zugleich die handwerksmäßige Behandlung derſelben tadelt. Wir können es uns nicht verſagen, eine Stelle, die uns beſonders angeſprochen hat, hier mitzutheilen. S. 28 heißt es: „Die höchſte Aufgabe einer wahren, geläuterten und reinen Betrachtung der Natur iſt und bleibt ewiglich, in ihr die Geſetze, die Idee des Lebens zu ergründen und die geoffenbarte Gottheit zu erkennen: alſo eine für Geiſt wie Herz gleich hohe und herrliche Wiſſenſchaft in ihr zu kultiviren, zu verehren. Und wahrlich! es giebt wohl keine Wiſſenſchaft, die, wenn wir ſie nur ganz im Allgemeinen betrachten wollen, den gebildeten Menſchen mehr anſprechen muß und anſpricht, als ſie, keine, die auf ſo mannigfache Weiſe Geiſt und Gemüth beſchäftigen und in ihrer Beſchäftigung mit einem wunderbaren Zauber ergreifen und feſthalten kann. Sie iſt die unerſchöpfliche Quelle alles Schönen und Guten, der unverſiegliche, heilige Brunnen, aus dem wir alle unſere Kenntniß gezogen haben; alſo die einzige feſte Baſis einer univerſalen Bildung. Die Natur iſt es, die mit feſten Armen ein ſtarkes, magiſches Band um die ganze Welt ſchlingt. Was für einen Wechſel von Gedanken, was für verſchiedenartige Bilder, die dem Gemüthe wohlthun, erregt ſie nicht in unſerer Seele! Wo anders erkennen wir wohl die ſchöne Harmonie jener alles durchſtrömenden, ſchöpferiſchen Kraft! Wo deutlicher jene unendliche göttliche Allmacht, Weisheit und Güte! Allenthalben, wo wir gehen und ſtehen, können wir uns in ihrem ewig offenen, unbegränzten Tempel der Betrachtung überlaſſen, und hier, wo ſie uns die edelſte Erholung, die reinſte Freude gewährt, überraſcht ſie uns dann ſo oft in ihrer ſchönſten, unnachahmlichen Pracht."

Die „allgemeinen naturhiſtoriſchen Betrachtungen" beginnen mit Erklärung der Begriffe Natur, organiſch, unorganiſch, Naturkörper, Kunſtprodukt, Kosmologie, Kosmogonie, und verbreiten ſich dann mit ziemlicher Ausführlichkeit über die Bildung des Erdplaneten und die Entſtehung und Bildung organiſcher Geſchöpfe. In der „allgemeinen Betrachtung der Naturreiche" kommt Folgendes zur Sprache: Bildung der Naturprodukte durch Kraft und Materie; das Allgemeinſte der Syſtemkunde, wobei der Unterſchied zwiſchen natürlichen und künſtlichen Syſtemen

gut angegeben wird; das Mineralreich, Erklärung der Begriffe Geognoſie und Oryktognoſie, Entſtehung der Minerale, Unterſcheidung derſelben von organiſchen Körpern; Erklärung des Ausdruckes Leben; Beſtandtheile der Stoffe der Pflanzen und Thiere, gemeinſame Merkmale derſelben, wobei intereſſante Angaben über das Alter- und Größenverhältniß mitgetheilt werden; die ſtufenweiſe Entwickelung der ganzen organiſchen Natur; die Wärme der organiſchen Gebilde; die Lufterſcheinungen, das Leuchten oder Phosphoreſciren, was ſich bei mehreren Pflanzen und beſonders bei vielen Thieren im Dunkeln zeigt; die unorganiſchen Stoffe (Kieſelerde, Kalk u. ſ. w.) in den Organismen; die Form- und Zahlenverhältniſſe in der organiſchen Natur; die Verbreitung der Pflanzen und Thiere; Unterſcheidungsmerkmale der Thiere und Pflanzen; Phyſiologie.

Der Verfaſſer beherrſcht ſein Feld, und ſpricht deshalb überall mit großer Klarheit. Die Hauptſätze ſind durch den Druck ausgezeichnet, was beim Leſen und Wiederholen von Wichtigkeit iſt, zumal da eine genaue Abtheilung in Paragraphen mit beſtimmten Ueberſchriften ganz fehlt. Wir ſind überzeugt, daß ſich dieſe Arbeit Beifall erwerben wird, und bedauern es aufrichtig, daß der Verfaſſer ſeit ſeiner Verſetzung nach Freiburg hat aufhören müſſen, Mitarbeiter dieſes gemeinſchaftlichen Werkes zu ſein.

Lehrbuch der Zoologie. Bis jetzt 2 Hefte. Erſte Abtheilung: Allgemeine Zoologie. Einleitung. Entwickelung des Thierreichs. Anatomiſche Dispoſition des Thierreichs. Ueberſicht der thieriſchen Organiſation. Von den thieriſchen Säften. Blutbereitung und Ernährung. Abſonderung. Thieriſche Wärme. Reizbarkeit und Bewegung. Athmen. Empfindung. Sinne. Ueberſicht der thieriſchen Organiſation und des Lebenslaufes. Syſtematiſche Anordnung des Thierreichs. — Zweite Abtheilung: Specielle Zoologie. Säugethiere. Allgemeines. Eintheilung der Säugethiere in Ordnungen. Erſte Ordnung: der Menſch. Zweite Ordnung: Vierhänder; noch nicht ganz vollendet.

In der Einleitung iſt von dem Unterſchiede zwiſchen Thier und Pflanze, von den allmähligen Fortſchritten der Zoologie und von den Hülfsmitteln zum Studium die Rede. Die Defi-

Digitized by Google

nition von Thier wird richtig gegeben, aber zu kahl und ohne hinreichende Beziehung auf Pflanze hingeſtellt, was weder Intereſſe für den Gegenſtand erweckt, noch den Leſer zum Nachdenken reizt. Es iſt zwar ſchon in der allgemeinen Einleitung von L. von dem Unterſchiede zwiſchen Thier und Pflanze die Rede geweſen; aber deßungeachtet hätte der Verfaſſer noch Manches zur Sprache bringen können, was dort nicht berührt worden iſt. Unſerer Meinung nach hat Oken (in dem vorhin aufgeführten Werke) dieſen Gegenſtand vortrefflich erörtert. Der Abſchnitt über Entſtehen und Wachsthum der Wiſſenſchaft iſt kurz, ſtellt aber die Sache recht gut dar. Er hätte übrigens, da der Gegenſtand in der Rede von L. ſchon ausführlich iſt behandelt worden, ohne Nachtheil wegbleiben können. Als Hülfsmittel beim Studium werden Bücher, Abbildungen, Naturalienſammlungen und Beobachtung der Natur ſelbſt genannt, wobei die richtige Bemerkung gemacht wird, daß keins dieſer Mittel durch das andere gänzlich erſetzt werden könne. Die Abbildungen will der Verfaſſer von Naturkennern angefertigt wiſſen, worin wir ihm vollkommen beipflichten. Man bekommt bisweilen Abbildungen, die ſehr ſauber gearbeitet und gut illuminirt ſind, aber von Fehlern ſtrotzen. Feine Theile, wie z. B. die Freßwerkzeuge und Fußglieder der Inſekten, ſind oft ſo unrichtig dargeſtellt, daß man glauben ſollte, der Künſtler habe das Thier gar nicht vor ſich gehabt.

Der Gang, welchen der Verfaſſer in der allgemeinen Abtheilung eingeſchlagen hat, gefällt uns nicht, auch wenn wir ganz davon abſehen, daß das Buch nicht für den Schulunterricht geſchrieben iſt. Denn unmöglich kann der Leſer die Entwickelung des Thierreichs, womit der Verfaſſer beginnt, verſtehen, wenn er ſich nicht vorher eine genaue Kenntniß des vollſtändig ausgebildeten Thierkörpers erworben hat. Der Verfaſſer verlangt etwas vom Leſer, was dieſer ſich erſt erwerben will. Unſerer Meinung nach müßte dieſer Abſchnitt den Schluß des allgemeinen Theiles bilden und hätte dann ohne Zwang mit dem „Ueberblick der thieriſchen Organiſation und des Lebenslaufes“ können verbunden werden. Die „Ueberſicht der thieriſchen Organiſation“ beginnt mit dem Nervenſyſtem, was ebenfalls für den Leſer ſehr unbequem iſt, weil es dasjenige Syſtem

iſt, welches den ganzen Körper durchdringt, alſo gar nicht verdeutlicht werden kann, ohne jeden Augenblick auf die beiden andern Syſteme zu kommen, die aber doch der Leſer noch nicht kennt. Auch tritt durch dieſe Anordnung die Beſchreibung der Sinnorgane — ein etwas ſchwieriges Kapitel — viel zu früh ein. Für den ſich Unterrichtenden — und für ſolche ſchreibt doch der Verfaſſer — wäre es offenbar zweckmäßiger geweſen, wenn zuerſt vom Knochenſyſtem, dann vom Muskelſyſtem und zuletzt vom Nervenſyſtem die Rede geweſen wäre.

Bei der Entwickelung des Thierreichs geht der Verfaſſer von der Anſicht aus, daß die Seele ſich den Körper baue *); Geburt und Tod iſt ihm daher das Streben der Seele, ſich vom Irdiſchen zu befreien. Das klingt recht gut, befriedigt aber in einem naturgeſchichtlichen Werke nicht. Sehr anziehend iſt die Beſchreibung von der allmählichen Entwickelung des Hühnchens im Ey. Der Verfaſſer hat dabei vorzüglich die ſchönen Beobachtungen von Pander und von Bär benutzt.

Bei der vergleichenden Anatomie will der Verfaſſer nicht den Menſchen als Ideal des Thieres aufgeſtellt wiſſen, ſondern eins der höhern Säugethiere (Katze), weil die menſchliche Geſtalt ſchon etwas über die gemein=thieriſche hinausgehe, auch durch die aufrechte Stellung das Ebenmaaß verſchoben ſei. Die Anſicht hat etwas für ſich, läßt ſich aber nicht überall durchführen; denn die Funktionen des Nervenſyſtems z. B. können gar nicht anders als vom Menſchen aus nach den Thieren hin betrachtet werden, da wir ſie nur von uns aus am beſten beurtheilen können. Und ſo iſt es in vielen andern Fällen. Wir treten daher Oken bei, welcher den Menſchen als das Maaß der Schöpfung betrachtet, ohne damit ſagen zu wollen, daß man beim Schulunterricht mit der Betrachtung des menſchlichen Körpers beginnen ſolle.

Bei Beſchreibung der Sinnorgane macht der Verfaſſer die Bemerkung, daß es noch nicht ausgemacht ſei, ob nicht manche Thiere mit uns unbekannten Sinnen begabt wären. Wir müſſen dies durchaus bezweifeln. Denn aus der geſetzmäßigen Ent-

*) „Es iſt der Geiſt, der ſich den Körper baut." Schiller, im Wallenſtein.

Digitized by Google

wickelung der Sinne geht von ſelbſt hervor, daß es außer den 5 Sinnen keine weiter geben könne, weil alle Entwickelungsſtufen der anatomiſchen Syſteme und alle Einwürkungsarten der Natur damit erſchöpft ſind.

Der Raum geſtattet nicht, hier noch mehr ins Einzelne einzugehen, obwohl noch mancherlei Stoff dazu vorliegt. Im Ganzen iſt der allgemeine Theil dieſer Schrift gut gearbeitet, wird aber vielen Leſern darum nicht genügen, weil ſich der Verfaſſer über die meiſten Gegenſtände nicht ausführlich genug verbreitet, meiſt nur Andeutungen giebt, und verhältnißmäßig mehr philoſophirt als interpretirt. Jedenfalls hat Oken die allgemeine Zoologie beſſer bearbeitet. Ueber die ſpecielle Zoologie läßt ſich noch kein Urtheil fällen, da bis jetzt zu wenig hiervon vorliegt. Uebrigens erwarten wir in dieſer Beziehung von dem Verfaſſer etwas Tüchtiges, ſogar Beſſeres als von Oken, weil er ſich, ſo viel uns bekannt iſt, ſeit längerer Zeit ausſchließlich mit Zoologie beſchäftigt hat und auf ſeinen Reiſen Gelegenheit hatte, die meiſten Thiere ſelbſt zu ſehen und zu beobachten, was doch eine Hauptſache iſt.

Lehrbuch der Botanik. Bis jetzt 3 Hefte. Allgemeine Botanik. In der Einleitung werden die Ausdrücke Pflanze, Pflanzenreich, Pflanzenkunde, reine und angewandte Botanik, Terminologie, Syſtemkunde, Phytographie, Pflanzengeographie, Organographie u. ſ. w. erklärt, und die Verfahrungsarten beſchrieben, welche man beim Einſammeln, Trocknen und Aufbewahren der Pflanzen anzuwenden hat. Das Folgende iſt eine genaue Darſtellung aller Organe der Pflanzen, nach ihren äußern Verhältniſſen ſowohl, als nach ihrem gegenſeitigen Zuſammenhange, nach ihren Uebergängen und Umwandlungen, um das Weſen und die wahre Bedeutung derſelben kennen zu lehren. Eingedruckte Figuren und beigegebene Kupfer dienen zur Erläuterung. Letztere ſind größtentheils aus des Verfaſſers vortrefflichem „Handbuch der botaniſchen Kunſtſprache und Syſtemkunde" entlehnt.

Die Schrift kann ſolchen Lehrern, welche den größten Theil der Pflanzen ihrer Heimath den äußern Merkmalen nach kennen, unbedingt zum Selbſtſtudium empfohlen werden.

Digitized by Google

Lehrbuch der Oryktognoſie. Die Schrift enthält außer einer kurzen Einleitung, in der einige auf Mineralogie im Allgemeinen ſich beziehende Begriffe entwickelt werden, Folgendes:

Erſter Theil. Vorbereitungslehre.

Erſter Abſchnitt. Kennzeichenlehre.

I. Stereometriſche Kennzeichen.

II. Phyſikaliſche Kennzeichen.

III. Chemiſche Kennzeichen.

Zweiter Abſchnitt. Syſtematik und Nomenclatur.

Dritter Abſchnitt. Geſchichte und Literatur.

Zweiter Theil. Syſtem.

Erſte Haupt-Abtheilung. Einfache Stoffe und unorganiſche Verbindungen.

I. Klaſſe. Nichtmetalliſche Mineralien.

II. Klaſſe. Metalle.

I. Abtheilung. Leichte Metalle.

II. Abtheilung. Schwere Metalle.

Zweite Haupt-Abtheilung. Foſſile organiſche Verbindungen.

I. Abtheilung. Organiſch-ſaure Salze.

II. Abtheilung. Organiſche Oxyde.

Ueber das Sammeln von Mineralien. Ueberſicht der Mineralien nach ihren Kernformen.

Was der Verfaſſer „Vorbereitungslehre" nennt, begreifen andere Mineralogen unter dem Ausdruck „allgemeine Oryktognoſie." Da in dieſem Theile von der natürlichen Beſchaffenheit der mechaniſch-einfachen Foſſilien und von ihren Erſcheinungen im Allgemeinen, d. h. ohne Rückſicht auf beſtimmte Foſſilien, ſo wie von den darauf ſich gründenden Merkmalen zur Unterſcheidung oder von den Kennzeichen gehandelt wird, ſo ſcheint uns die letztere, von den meiſten mineralogiſchen Schriftſtellern gebrauchte Bezeichnung paſſender zu ſein. Der Verfaſſer will durch das Wort Vorbereitungslehre wohl andeuten, daß der Lernende das Studium der Oryktognoſie mit dieſem Theile des Buches beginnen und dann zur Kenntniß wirklicher Mineralien

Digitized by Google

übergehen ſolle, wie das in vielen Schulen der Fall zu ſein pflegt. Uns ſcheint dieſer Weg wenig geeignet, Anfänger mit Luſt und Liebe zur Oryktognoſie zu erfüllen. Denn es iſt doch in der That eine etwas ſtarke Zumuthung, vom Schüler — und das iſt auch der Erwachſene, wenn er erſt anfängt, ſich mit einer Wiſſenſchaft bekannt zu machen — zu verlangen, ſich durch einen dicken Wald von Kunſtausdrücken hindurch zu arbeiten, um nachher ein Mineral — anſchauen zu können. Wäre es nicht weit beſſer, man gäbe dem Schüler Bleiglanz- oder Steinſalz-Würfel, Alaun-Oktaeder, Granat-Dodekaeder u. ſ. w. in die Hand, und ließe dieſe Körper nach allen Beziehungen betrachten? Dem Schüler würde dann der große Vortheil, welcher das Selbſt-Sehen, Selbſt-Denken und Selbſt-Sprechen jedem Menſchen gewährt, nicht entzogen, und lernte auf angenehme Weiſe die Kunſtſprache mit den Mineralien zugleich kennen.

Daß der Verfaſſer die Syſtematik und Nomenclatur, ſo wie die Geſchichte und Literatur noch zur Vorbereitungslehre rechnet, kann ebenfalls nicht gebilligt werden. Erſtere hätten im zweiten Theile des Werkes weit zweckmäßiger Platz gefunden, und Letztere mußten, da ſie nur das äußere Verhältniß der Wiſſenſchaft behandeln, offenbar in die Einleitung verwieſen werden. Dagegen vermißt man in dieſem Theile des Werkes Manches, was wirklich hieher gehört, z. B. die Anſichten über die Art der Entſtehung der Kryſtalle, über Fortbildung ſchon vorhandener Kryſtalle, über die verſchiedenen Methoden, die Kryſtallformen zu beſtimmen, zu beſchreiben und zu claſſificiren u. ſ. ſ. Manche Abſchnitte ſind unvollſtändig. So fehlt z. B. §. 14 der Unterſchied zwiſchen „cryſtalliniſchen“ und „cryſtalliſirten“ Mineralien. Der §. 15 gegebenen Definition von Kryſtall fehlen die Angaben, daß die Begränzungsflächen ſtets unter beſtimmten Winkeln zuſammenſtoßen, und daß jeder Kryſtall im Innern regelmäßige Flächen zeigt. §. 19 werden die Kanten in ſcharfe und ſtumpfe getheilt, während es doch ſcharfe, rechtwinklige und ſtumpfe giebt. Auch fehlt daſelbſt eine beſtimmte Unterſcheidung der Ecken. §. 52 iſt nicht angegeben, wie man das ſpecifiſche Gewicht von ſtaubartigen Mineralien und ſolchen, die leichter ſind als das Waſſer, erfährt. Der Abſchnitt über

Digitized by Google

die „Farbe" der Mineralien läßt ebenfalls viel zu wünſchen übrig. Gleich anfangs iſt nicht angegeben, worin die Farbe der Foſſilien ihren Grund hat. Der wichtige Unterſchied zwiſchen weſentlichen und unweſentlichen, metalliſchen und unmetalliſchen, reflectirten und diaphanen Farben fehlt ganz; eben ſo bei den untergeordneten Farben die Angabe der Charakterfarben und §. 62 die Begriffserklärungen von blaß, licht, hoch und dunkel. Auch würde es zweckmäßig geweſen ſein, wenn die untergeordneten Farben mit Rückſicht auf die Hauptfarben, in welche ſie übergehen, in überſichtliche Abtheilungen wären gebracht worden. Z. B.

Grün.

1. Ins Blaue fallende grüne Farben:

Spangrün, Seladongrün, Berggrün, Lauchgrün.

2. Charakterfarbe:

Smaragdgrün.

3. Ins Gelbe fallende grüne Farben:

Apfelgrün, Grasgrün, Piſtaziengrün, Spargelgrün, Schwärzlichgrün, Oelgrün, Zeiſiggrün.

Die einfachen Beſtandtheile (Elemente) der Mineralien (§. 82) hätten, der beſſern Ueberſicht wegen, in mehrere Unterabtheilungen gebracht werden können: die unmetalliſchen z. B. in gasförmige, flüſſige und feſte, die leichten Metalle in Alkalimetalle und Erdmetalle, die Metalle in dehnbare und ſpröde. Arſenik führt der Verfaſſer unter den nichtmetalliſchen Körpern auf, weil er in ſeinem Verhalten die meiſte Aehnlichkeit mit Phosphor zeigt.

Bei Bearbeitung der Syſtemkunde ſcheint der Verfaſſer die Beſtimmung ſeiner Schrift ganz vergeſſen zu haben; denn ſonſt hätte er die chemiſche Zuſammenſetzung nicht zum Klaſſifikations-Prinzip gewählt. Für den Mineralogen von Profeſſion mag ein rein-chemiſches Syſtem recht brauchbar ſein, für Lehrer und Liebhaber der Mineralogie taugt es aber aus ſehr leicht begreiflichen Gründen deſto weniger. Es iſt überhaupt nicht gut, daß ſich die Mineralogen in der letzten Zeit ſo ſehr abhängig von den Chemikern gemacht haben; der naturhiſtoriſche Standpunkt geht dadurch ganz verloren.

Digitized by Google

Die Klaſſifikations-Stufen hat der Verfaſſer ohne Beziehung auf die im Pflanzen- und Thierreich gebräuchlichen hingeſtellt und zwar, mit Ausnahme des Begriffes Mineralſpecies, ohne alle Erklärung. Es bleibt daher den Leſern überlaſſen, was ſie unter Klaſſe, Gruppe, Art und Abänderung verſtehen wollen.

Der Abſchnitt über Geſchichte und Literatur hat nur geringen Werth: erſtere iſt zu kurz behandelt (2 Seiten), und letztere beſteht bloß in Aufführung von Büchertiteln, wobei noch zu tadeln iſt, daß ſich der Verfaſſer über die ganze Mineralogie verbreitet, ſtatt ſich auf Oryktognoſie zu beſchränken. Wollte er durchaus mehr geben, als nöthig war, ſo hätte er wenigſtens die Schriften über Oryktognoſie in eine Rubrik bringen und ein kurzes Urtheil über ihre Brauchbarkeit beifügen ſollen.

Die Beſchreibungen der einzelnen Mineralien ſind gut, würden aber für Anfänger ungleich zweckmäßiger ſein, wenn der Verfaſſer die Lage der Flächen nicht durch Buchſtaben (deren Erklärung noch dazu fehlt), ſondern durch Worte bezeichnet hätte. Angenehm iſt es, daß die Haupt-Kryſtallformen dem Texte beigedruckt ſind; das richtige Beſtimmen und Auffaſſen der Mineralien wird dadurch ſehr erleichtert. Sonſt haben wir in dieſer Schrift nichts gefunden, was einer beſondern Empfehlung werth wäre.

Von Nr. 3 (Naturgeſchichte von Gräfe und Naumann) werden wir nähere Nachricht geben, wenn das Thierreich, mit dem die Verfaſſer begonnen haben, vollendet ſein wird. Bis dahin verweiſen wir auf die im „Wegweiſer von Dr. Dieſterweg" befindliche Anzeige.

Nr 4, der Naturfreund von Reichenbach, unterſcheidet ſich von den drei vorigen Schriften ſehr weſentlich dadurch, daß er möglichſte Vollſtändigkeit hinſichtlich der Arten einer Klaſſe bezweckt und überall zuerſt das Beſondere, Einzelne giebt, und dann das Allgemeine, Syſtematiſche folgen läßt, wie es die Bildungsweiſe des Menſchen erfordert.

Die beiden erſten Hefte enthalten 31 Arten des Katzengeſchlechtes. Die Abbildungen (Stahlſtiche von Schnorr in Dresden) ſind ganz vorzüglich; die meiſten Thiere haben eine ſo charakteriſtiſche Stellung, daß man dadurch an ihre Lebens-

Digitized by Google

weiſe erinnert wird. Der Text ſteht den Abbildungen nicht nach. Ref. hat die 2 Bogen lange Beſchreibung des Löwen mit vielem Vergnügen geleſen.

Wir wünſchen dem Werke die weiteſte Verbreitung, und empfehlen es vorzüglich zur Anſchaffung für Seminare, Bürgerſchulen und Gymnaſien.

---

5. Das Thierreich in ſeinen natürlichen Klaſſen und Familien entwickelt und durch eine große Anzahl in Kupfer geſtochener überſichtlich-bildlicher Darſtellungen für Anfänger und Freunde der Naturgeſchichte erläutert von Dr. H. G. Ludwig Reichenbach, Hofrath, Profeſſor ꝛc. zu Dresden. Schmal gr. 4. (1 B. u. 1 Kupfertafel in gr. Folio.) Leipzig, Verlag der Expedition des Naturfreundes. Preis 16 gGr.

Dies Werk iſt ganz in der Art bearbeitet, wie das früher erſchienene „Pflanzenreich in ſeinen natürlichen Klaſſen und Familien" (Nr. 7) von demſelben Verfaſſer. Vom Text iſt erſt 1 Bogen erſchienen, weshalb eine Beurtheilung deſſelben vorläufig noch unterbleiben muß. Die beigegebene Tafel, betitelt: „Das Thierreich", welche eigentlich den Haupttheil des Werkes ausmacht, iſt ausgezeichnet ſchön. Das Mittelfeld iſt, wie beim „Pflanzenreich", in 8 Zonen abgetheilt: die 1ſte enthält Säugethiere, die 2te Vögel, die 3te Amphibien, die 4te Fiſche, die 5te Inſekten, die 6te Vielgelenkthiere (Kruſtenthiere und Spinnen), die 7te Weichthiere und die 8te Würmer. In den Seitenfeldern ſieht man neben den Säugethieren eine Anzahl Schädel, an denen die Zahl und Geſtalt der Zähne auf das deutlichſte wahrzunehmen ſind; neben den Vögeln die verſchiedenen Formen der Schnäbel und Füße; neben den Amphibien mehrere Schädel und den geöffneten Rachen einer giftloſen und einer giftigen Schlange, nebſt deutlicher Darſtellung der Struktur eines Giftzahnes; neben den Fiſchen Mundtheile und Kiemenbögen; neben den Inſekten vergrößerte Darſtellungen der Freß-

Digitized by Google

werkzeuge und Beine; neben den Vielgelenkthieren, Weichthieren und Würmern hauptſächlich Zergliederungen des innern Baues von Thieren dieſer Klaſſe, und an einigen andern Stellen Abbildungen von Nerven, Muskeln, Zellgefäßen und Meleten aus den beiden erſten Thierklaſſen. Kein Plätzchen iſt unbenutzt geblieben.

Wir wünſchen dieſem Blatte die weiteſte Verbreitung und empfehlen es allen Schulen zum Gebrauch beim Unterricht in der Syſtemkunde.

---

6. Grundriß der Zoologie von August Goldfuß, Doctor, Profeſſor ꝛc. zu Bonn. Zweite vermehrte und verbeſſerte Auflage. Nürnberg, 1834. Bei Schrag. 8. 673 S. (4 fl. 30 kr.)

In der Einleitung (58 Seiten) ſpricht der Verfaſſer zuerſt von dem Inbegriff der Zoologie, dann von der Verwandtſchaft und dem Unterſchiede der Thiere und Pflanzen, den Elementen des thieriſchen Körpers, der Eintheilung der Thiere in Klaſſen, der Hervorbildung der organiſchen Syſteme in den Thierklaſſen, der Lebensgeſchichte und den äußern Lebensbedingniſſen des Thieres; hierauf behandelt er die Syſtemkunde, und führt dann zum Schluß die vorzüglichſten Schriften zum Studium der Zoologie an. Der 5te und 6te Abſchnitt ſind am ausführlichſten behandelt und verbreiten ſich über den innern Bau des thieriſchen Körpers (vergleichende Anatomie), die Funktionen der thieriſchen Organe und Syſteme (thieriſche Phyſiologie) und die Entwickelung und den Lebenslauf der Thiere (Thiergeſchichte). Die Darſtellung iſt durchgängig klar und frei von ſchwankenden Hypotheſen, in deren Aufſtellung ſich viele Phyſiologen unſerer Zeit gefallen. Die Klaſſifikation der Thiere ſchließt ſich an die von den neuern Naturforſchern aufgeſtellten an, hätte aber in den Abſchnitt über Syſtemkunde gebracht und etwas ausführlicher behandelt werden ſollen. Das ganze Thierreich zerfällt nach dem Verfaſſer in 5 Kreiſe, nämlich: in Urthiere, Echinodermen, Kerſthiere, Weichthiere und Wirbelthiere. Der erſte Kreis beſteht aus 5 Klaſſen: Infuſorien, Korallenthiere,

Digitized by Google

Räderthiere, Quallen; der zweite enthält nur Eine Klaſſe: die Strahlenthiere; der dritte 4: Mantelthiere, Muſchelthiere, Rankenfüßer, Kopffüßer; der vierte 4: Ringelwürmer, Krebſe, Spinnen, Inſekten; der fünfte ebenfalls 4: Fiſche, Reptilien, Vögel und Säugethiere. Die Anzahl der Linné'ſchen Klaſſen hat ſich alſo hier verdreifacht! Linné würde dieſe große Vermehrung der Klaſſen nicht billigen, obwohl wir der Meinung ſind, daß er ſeine 5te und 6te Klaſſe nicht würde aufgeſtellt haben, wenn Cuvier vor ihm gelebt hätte.

Im Folgenden beobachtet der Verfaſſer den Gang, welcher jetzt gewöhnlich in naturgeſchichtlichen Handbüchern befolgt wird, d. h. er beginnt überall mit dem Allgemeinen, und geht ſtufenweis zum Beſondern, zu den einzelnen Arten, über. Die Ordnungen werden in natürliche Familien, und dieſe, wo ſie zu groß ſind, in Zünfte abgetheilt. Die Kennzeichen der Kreiſe, Klaſſen, Ordnungen und Familien werden meiſt ſehr ausführlich angegeben und entſprechen durchgängig den Anforderungen, welche man an Schriften von dieſem Umfange zu machen berechtigt iſt. Die Gattungs- und Artbeſchreibungen ſind kurz; ja die Letzteren bei den kleinen Thieren, namentlich den Kerfthieren, von der Art, daß ſie durchaus nicht zur Kenntniß des Thieres führen, weil ſie nicht die Merkmale enthalten, durch welche ſich daſſelbe von ſeinen nächſten Verwandten unterſcheidet. Wir könnten dies durch äußerſt zahlreiche Beiſpiele beweiſen, wenn es nicht aus Rückſicht auf den Raum unterbleiben müßte. Es ſcheint faſt, als hätte ſich der Verfaſſer nie gründlich mit Thieren dieſes Kreiſes beſchäftigt.

Vom Menſchen iſt, da der Verfaſſer mit den unvollkommneren Thieren anhebt, erſt am Schluſſe des Buches die Rede. Er wird nicht, wie es in den meiſten Lehrbüchern der Fall zu ſein pflegt, zu den Säugethieren gerechnet, ſondern ihnen, überhaupt dem ganzen Thierreich, als höchſtes Produkt der Erde, als vollkommne Einheit, gegenüber geſtellt, was wir unbedingt billigen.

Wir empfehlen dieſe Schrift Allen, denen es um Kenntniß der Klaſſen, Ordnungen und natürlichen Familien des Thierreichs zu thun iſt, müſſen ſie aber zur Erlangung von Artenkenntniß als durchaus unzureichend erklären.

Digitized by Google

Druck und Papier ſind recht gut; doch finden ſich mehr Druckfehler, als in dem angefügten Verzeichniß bemerkt ſind.

---

7. Das Pflanzenreich in ſeinen natürlichen Klaſſen und Familien entwickelt und durch mehr als tauſend in Kupfer geſtochene überſichtlich-bildliche Darſtellungen für Anfänger und Freunde der Botanik erläutert von Dr. H. G. Ludwig Reichenbach, Hofrath, Profeſſor der Naturgeſchichte ꝛc. in Dresden. Schmal gr. 4. (8½ B. u. 1 Kupfertafel in gr. Folio. Leipzig, Expedition des Naturfrundes. Pr. 1⅓ Thlr.

8. Einleitung in das natürliche Syſtem der Botanik oder ſyſtematiſche Ueberſicht der Organiſation, natürlichen Verwandtſchaften und geographiſchen Verbreitung des ganzen Pflanzenreichs, nebſt Angabe des Nutzens der wichtigſten Arten in der Heilkunde, den Künſten und der Haus- und Feldwirthſchaft. Von John Lindley, Profeſſor der Botanik an der Univerſität zu London ꝛc. Aus dem Engliſchen. Weimar, im Verlag des Landes-Induſtrie-Comptoirs. 1833. gr. 8. 524 S. Pr. 3 Thlr.

Das natürliche Pflanzenſyſtem hat ſich in dem letzten Decennium in einem Grade geltend gemacht, daß es bereits anfängt, das künſtliche zu verdrängen. Auch in Schulanſtalten fand es hin und wieder Eingang, und zwar keinesweges bloß aus dem Grunde, weil es eine leichtere vollſtändigere Ueberſicht vom ganzen Pflanzenreich gewährt, oder dem künftigen Gärtner und Arzt zur verſtändigen Ausübung ihrer Kunſt weſentlich nützt; ſondern weil ſeine Erklärung und Anwendung weit bildender iſt, als das Linné'ſche Syſtem. Deßungeachtet giebt es doch noch eine große Anzahl Lehrer, die vom natürlichen Syſtem kaum mehr wiſſen, als den Namen. Ihnen empfehlen wir daher vorzugsweiſe das Studium dieſer beiden Schriften.

Digitized by Google

Nr. 7. Der Verfaſſer nimmt 122 Familen an, ſtellt ſie, mit den Pilzen anhebend und den Hesperiden ſchließend, in 22 Ordnungen und 8 Klaſſen überſichtlich zuſammen, charakteriſirt ſie kurz, aber ſehr beſtimmt, und führt die meiſten dazu gehörigen Gattungen, in Zünfte (Tribus) abgetheilt, auf. Zur Erläuterung und Ueberſicht iſt eine eben ſo geiſtreich erſonnene, als meiſterhaft ausgeführte große Tafel mit mehr als 1000 Figuren, theils ganze Pflanzen, theils die Analyſe der Blüthen- und Fruchttheile darſtellend, beigegeben. Die ganze Tafel zerfällt in 8 Zonen, von denen jeder Klaſſe eine gewidmet iſt. Im Mittelfelde ſind ſämmtliche 122 Familien durch naturgetreue, höchſt zierliche Pflanzenbilder charakteriſirt; und an den Seiten findet man inſtructive Zergliederungen der Blüthen und Früchte, ſo wie auch vergrößerte Darſtellungen der anatomiſchen Verſchiedenheiten.

Man erſtaunt über die große Anzahl Abbildungen auf ſo geringem Raum. Ref. hat noch nichts Aehnliches geſehen. Die Ueberſicht des natürlichen Pflanzenreiches von Profeſſor Comte in Paris, welche kürzlich im Landes-Induſtrie-Comptoir zu Weimar erſchienen iſt und 15 Sgr. koſtet, kann hiermit gar nicht verglichen werden.

Mit Hülfe dieſer Tafel kann ſelbſt der Anfänger ſich in kurzer Zeit eine genaue Kenntniß des natürlichen Syſtems verſchaffen.

Zur beſſern Beleuchtung der ganzen Anordnung will der Verfaſſer noch ein Paar Bogen unter dem Titel folgen laſſen:

Ueber die natürlichen Verwandſchaften der Pflanzenfamilien, deren geographiſche Verbreitung, ökonomiſch-techniſche und pharmaceutiſche Benutzung u. ſ. w.,

worauf wir im Voraus aufmerkſam machen.

Nr. 8. In dieſer Schrift wird, mit geringen Abänderungen, das natürliche Pflanzenſyſtem von Decandolle befolgt, nach welchem ſämmtliche Pflanzen in 2 Klaſſen zerfallen: in Gefäßpflanzen und Zellgewebpflanzen. Die natürlichen Familien nennt der Verfaſſer mit Decandolle: Ordnungen, und ſtellt deren nicht weniger als 272 auf. Eine ſolche Zerſplitterung iſt nicht zu billigen, weil dadurch die Ueberſicht geſtört und der natürliche Zuſammenhang verwandter Gattungen zerriſſen wird.

Digitized by Google

In der Einleitung wird der Werth der von den Botanikern zur Beſtimmung der Hauptmodificationen des Baues im Pflanzenreiche benutzten Kennzeichen beurtheilt und eine „künſtliche Analyſe der Ordnungen (Fam.)" mitgetheilt, welche den Anfänger beim Unterſuchen unbekannter Pflanzen leiten ſoll. Die Kennzeichen der Ordnungen ſind in dieſer Ueberſicht häufig aus dem innern Bau der Pflanzen genommen und daher meiſt ſo winzig klein, daß ſie von Ungeübten ſchwerlich dürften aufgefunden werden. Wir müſſen daher den Nutzen dieſer Analyſe für den Anfänger ſehr in Zweifel ziehen.

Die Familien ſind auf folgende Weiſe behandelt. Obenan ſteht der Name der Familie; unter demſelben werden die Autoren und die Werke, in denen ſie aufgeſtellt iſt, in chronologiſcher Folge aufgeführt. Dann folgen: Diagnoſe, Anomalien, weſentlicher Charakter, Verwandtſchaften, Vaterland, Eigenſchaften, Beiſpiele, als beſondere Abſchnitte. Die Diagnoſe enthält die Merkmale, durch welche ſich eine Familie vorzüglich auszeichnet, ohne Rückſicht auf Ausnahmen, deren in den ſogenannten Anomalien gedacht wird; in dem Artikel „weſentlicher Charakter" findet man dagegen eine Beſchreibung der Familie in allen ihren wichtigſten Einzelheiten. In dem Abſchnitt über „Verwandtſchaften" wird das Ineinandergreifen und die natürliche Verzweigung der Familien geſchildert, wobei der Verfaſſer eben ſo viel Gelehrſamkeit als Scharfſinn entwickelt. Der Werth des Buches wird durch dieſen Artikel weſentlich erhöht. Die Rubrik „Vaterland" giebt die Vertheilung der Gattungen und Arten über die Erdoberfläche an. Der Abſchnitt „Eigenſchaften" enthält Bemerkungen über die Kräfte der Pflanzen, deren Anwendung in der Heilkunde, in den Künſten, in Haus- und Feldwirthſchaft u. ſ. w., welche größtentheils aus andern Werken entlehnt ſind. Den Lehrern an Gewerbſchulen wird dieſer Abſchnitt ganz beſonders zuſagen.

Die Schrift kann Lehrern, die ſchon einige Fortſchritte in der Pflanzenkunde gemacht haben, ſehr empfohlen werden.

---

9. Das Pflanzenreich, oder Beſchreibung aller naturhiſtoriſchen Gegenſtände, welche auf der vier-

Digitized by Google

ten und fünften neuen Wandtafel zur Naturgeſchichte (Breslau, Verlag von Fr. Hentze) abgebildet ſind. Für den Schul- und Selbſtunterricht bearbeitet von **J. G. Fiſcher**, Lehrer am Schullehrer-Seminarium zu Neuzelle. In zwei Theilen. Erſter Theil, die botaniſche Kunſtſprache, das Linné'ſche Syſtem, und eine Anleitung, faſt jeder einheimiſchen wildwachſenden Pflanze mit wahrnehmbarer Blüthe ihren Standort nach Gattung und Art anzuweiſen, enthaltend. Breslau, bei Fr. Hentze. **1835.** gr. 8. (22½ Bogen). Text **20** gGr. Wandtafeln ſchwarz **1**½ Thlr. Color. **3** Thlr.

Die Schrift zerfällt in vier Abſchnitte. Erſter Abſchnitt: die Kunſtſprache der Pflanzenkunde. Wiſſenſchaftlich bearbeitet, alſo nicht für den erſten Unterricht, wohl aber für größere Schüler, namentlich Seminariſten, Gymnaſiaſten u. ſ. w. und ſolche Lehrer, die noch nicht vollſtändig mit der Kunſtſprache vertraut ſind. Die Definitionen ſind kurz und bündig, und überall mit Beiſpielen belegt, deren Aufſuchung in der Natur mit Recht empfohlen wird; auch die Figuren der zu dem Buche gehörigen Wandtafeln ſind citirt. Zweiter Abſchnitt: die Eintheilung der Pflanzen. Das Geſagte findet ſich, mit geringen Abänderungen, bereits in des Verfaſſers „Beſchreibung faſt aller Gift- und der vorzüglichſten Arznei- und Futtergewächſe Deutſchlands" (Neuzelle beim Verfaſſer 1827). Nur vom Linné'ſchen Syſtem iſt die Rede; das natürliche ſoll im folgenden Bändchen beſprochen werden. Dritter Abſchnitt: das Beſtimmen der Pflanzen nach Gattungen. Der Verfaſſer beſchränkt ſich auf die in Schleſien, Sachſen, Brandenburg und Pommern wildwachſenden Phanerogamen. Die Gattungen werden nach den Klaſſen und Ordnungen des Linné'ſchen Syſtems aufgeführt, und nach Merkmalen, die von der Blüthe und Frucht entlehnt ſind, in größere und kleinere Gruppen zuſammengeſtellt und unterſchieden. Außerdem ſind noch von jeder Gattung die Kennzeichen vollſtändig angegeben, damit ſich der Anfänger überzeugen könne, ob er beim Beſtimmen einer unbekannten

Digitized by Google

Pflanze auf den richtigen Namen gekommen ſei, oder nicht. Durch dieſe Einrichtung zeichnet ſich das Werk vortheilhaft vor der von Cürié abgefaßten „Anleitung, die wildwachſenden Pflanzen auf eine leichte und ſichere Weiſe durch eigene Unterſuchung zu beſtimmen" aus. Vierter Abſchnitt: das Beſtimmen der Pflanzen nach Arten. Die Arten werden ebenfalls nach dem Linné'ſchen Syſtem aufgeführt, in Gruppen zuſammengeſtellt und, wie die Gattungen, vorzüglich durch Hervorhebung der Gegenſätze in den Merkmalen ſcharf geſchieden. Um den leicht möglichen Irrungen beim Beſtimmen vorzubeugen, iſt jede Art kurz beſchrieben. Von den ſeltenern Pflanzen vermißt man hin und wieder einzelne, z. B. Gladiolus pratensis Dietr. (bei Berlin), Gl. imbricatus L. (bei Aurith in der Gegend von Frankfurt a. d. O.) u. a.

Die Schrift eignet ſich vorzüglich zum Selbſtunterricht und wird deshalb den Lehrern in Schleſien, Sachſen, Brandenburg und Pommern eine ſehr willkommne Gabe ſein.

Die Wandtafel beſteht aus 9 großen royal Blättern und enthält 321 lithographirte Figuren, welche die verſchiedenen Formen und Verhältniſſe der Wurzeln, Stengel, Aeſte, Blätter, Blüthen und Früchte darſtellen. Sie eignet ſich ganz vorzüglich für den Unterricht in Seminaren, den obern Klaſſen der Bürgerſchulen und Gymnaſien. Einzelne Figuren hätten von Seiten des Zeichners oder Lithographen durch zweckmäßigere Vertheilung des Lichtes und Schattens ſchöner, für den Gebrauch in vollen Klaſſen vortheilhafter, dargeſtellt werden können.

---

10. Flora des Königreichs Preußen oder Abbildung und Beſchreibung der in Preußen wildwachſenden Pflanzen von **Dr. Albert Dietrich.** Berlin, bei Oehmigke, **1833, 34** u. **35. 3** Bände mit **216** kolorirten Abbildungen. Wird fortgeſetzt. Jeder Band oder Jahrgang **8** Thlr.

Ein nützliches Unternehmen, was beſonders für ſolche preußiſche Lehrer Werth hat, die Anfänger in der Pflanzenkunde ſind und weder eine reiche Bibliothek beſitzen, noch Gelegenheit

Digitized by Google

haben, ſich die gefundenen Pflanzen beſtimmen zu laſſen. Die Beſchreibungen ſind ſehr ausführlich und durchſchnittlich recht gut. Auch findet ſich am Schluß derſelben das Wichtigſte über Nutzen und Schaden der Pflanzen. Die ſpeciellen Standörter der Pflanzen ſind meiſtens aus gedruckten Floren der verſchiedenen Landestheile entlehnt und fehlen deshalb nicht ſelten für ganze Provinzen, was wir bei dieſem Werke als einen großen Mangel betrachten müſſen. Die Abbildungen ſind, mit geringen Ausnahmen, recht gut, würden aber weit inſtructiver ſein, wenn der Verfaſſer mehr Zergliederungen der Blüthen- und Fruchttheile hätte anfertigen laſſen. An Platz dazu fehlte es auf den großen, oft zu zwei Drittheilen leeren Blättern nicht.

Druck und Papier ſind ſchön; der Preis ſcheint uns aber im Verhältniß zu andern ähnlichen Werken etwas zu hoch zu ſein (ein Band von 72 Tafeln koſtet 8 Thlr.!).

---

11. Kleine Pflanzenkunde oder Beſchreibung der wichtigſten Pflanzen. Ein Hülfsmittel zur bildenden Betreibung des Unterrichts in der Pflanzenkunde; für Volksſchulen bearbeitet von A....s. Erſtes Bändchen. Neiſſe, bei Th. Hennings. 1832. (= Schulbote von Handel und Scholz, Abthl. II., viertes Bändchen.) Pr. 9 gGr.

In der Einleitung erklärt der Verfaſſer die Begriffe Pflanzenkunde, Ordnung, Gattung, Art, Abart, ſo wie die Haupttheile einer Pflanze; macht darauf aufmerkſam, daß man beim Unterricht mit ſolchen Pflanzen den Anfang machen ſolle, deren Namen man leicht von Andern erfahren könne (ſehr ſchlimm, wenn die Lehrer ſich die Namen der gemeinſten Pflanzen noch ſollen von Andern ſagen laſſen!) und deren Theile deutlich in die Augen fallen, wie z. B. bei der Tulpe, und ſchließt mit der Bemerkung, daß es tadelnswerth ſei, in Schulen nur von Giftpflanzen zu reden, weil dadurch der Jugend leicht ein Abſcheu gegen die übrigen Gewächſe eingepflanzt werde.

Die Begriffserklärungen ſind nicht ſehr geeignet, uns für den Verfaſſer einzunehmen; denn die meiſten ſind halbwahr

Digitized by Google

oder geradezu falſch. Man vergleiche z. B. die Erklärungen von Klaſſe, Ordnung, Gattung, Art, Blatt, Staubfaden, Stengel, Fruchtboden, ährenförmig! In einer Zeit, wo man ſo viele vortreffliche Handbücher für Botanik hat, daß man nicht weiß, nach welchem man zuerſt greifen ſoll, iſt ſo etwas unverzeihlich.

Mit der gewählten Anordnung der Pflanzen iſt Ref. ebenfalls nicht einverſtanden; denn ſie gewährt eben ſo wenig Ueberſicht, als ſie die Einſicht befördert, nützt alſo zu gar nichts. Statt aller Beweiſe theilen wir die Ueberſchriften mit:

I. Getreidearten. (In dieſer Abth. findet man auch die Hirſe und den Buchweizen.)

II. Gemüſearten.

1. Staudengewächſe. (Dieſe Abth. enthät den Ackerſalat, die Kohlarten, die Garten-Kreſſe und den Salat, alſo merkwürdiger Weiſe lauter Pflanzen, die nicht zu den Staudengewächſen gehören.)
2. Wurzelgewächſe.
3. Knollengewächſe.
4. Zwiebelgewächſe.
5. Rankengewächſe.
6. Hülſengewächſe.

III. Futterkräuter.

IV. Obſtbäume und Fruchtſträucher.

V. Waldbäume und Waldſträucher.

Die Pflanzenbeſchreibungen ſind ſo ziemlich, liefern jedoch häufig den Beweis, daß der Verfaſſer nicht feſt in der Terminologie iſt. Die Gattungs- und Art-Kennzeichen ſind gar nicht geſondert, wodurch die Schrift zum Beſtimmen für Unkundige ganz unbrauchbar wird.

In einem zweiten Bändchen will der Verfaſſer die Arznei-, Gift- und Färbekräuter beſchreiben. Ref. iſt der unmaßgeblichen Meinung, daß es gerathener ſein dürfte, dies Heft zurück zu behalten, oder vor dem Druck einem Sachverſtändigen zur Durchſicht zu übergeben.

Digitized by Google

II. Schriften für Schüler.

1. Die Natur der Weſen auf Erden oder allgemeine Darſtellung der Eigenſchaften der Naturerzeugniſſe. Für den Gymnaſial- und Schulunterricht, von J. Haupolder. Erſte Abtheilung. Darſtellung der allgemeinen Eigenſchaften der drei Reiche der Natur, nebſt einer Einleitung über Begriff, Urſprung und Bedeutung der Naturkunde. S. VI u. 81. Zweite Abtheilung. Die Natur der Pflanzenwelt. S. IV u. 162. Köln, Verlag von Renard und Dübyen. 1834 u. 35. 16 gGr.

In der Vorrede zur erſten Abtheilung ſpricht der Verfaſſer über einige in pädagogiſcher und methodiſcher Rückſicht zweckwidrige Verfahrungsarten bei der Behandlung des naturhiſtoriſchen Unterrichts, und giebt dabei zugleich einige Winke über die wahre Behandlungsweiſe, ohne jedoch einen vollſtändigen Gang vorzuzeichnen. Das Geſagte verdient Beachtung, weshalb wir auch das Weſentliche davon mittheilen und mit einigen Bemerkungen begleiten wollen.

1. „Es darf der naturhiſtoriſche Lehrgang, er mag nun anfangen oder enden wo er wolle, nicht mit dem Syſtem, ſondern vielmehr mit einer ausführlichen Darſtellung der Eigenthümlichkeiten einzelner, wichtiger Naturweſen beginnen, und fortgeſetzt werden; da einestheils ohne vorhergegangene Kenntniß mehrerer Naturkörper ſich kein Syſtem verſinnlichen und begründen läßt, anderntheils aber der Lehrer eben dadurch, daß er mit den Anfängern an keine ſyſtematiſche Lehrweiſe gebunden iſt, erſt den erforderlichen Spielraum gewinnt, um aus der unabſehbaren Menge ſowohl die der jedesmaligen Faſſungskraft ſeiner Zöglinge angemeſſenen, als auch die für das menſchliche Leben oder zur Beleuchtung anderer Wiſſenſchaften, z. B. der Erd- und Länderkunde, wichtigſten Naturweſen ungeſtört auswählen zu können. An die Erklärung und Entwickelung des Syſtems, mit welchem der Lehrer den Unterricht über die organiſche Natur beendigt, ſchließt ſich dann füglich die Mineralien-

Digitized by Google

kunde, theils weil die Natur des Unorganiſchen erſt im Gegenſatze zum Organiſchen erkannt wird, theils aber die Kenntniß der Geſteine ſich dem Unterricht in der Naturlehre ſchicklich anſchließt."

Der letztern Anſicht, nämlich die Mineralienkunde erſt nach Beendung des Unterrichts über die organiſche Natur anzufangen, kann Ref. nicht beiſtimmen. Das Mineralreich enthält eben ſo gut Gegenſtände, welche ſich zur Betrachtung für 8jährige, 12jährige, 16jährige und gereifte Naturforſcher eignen, wie das Thier- und Pflanzenreich, und es iſt darum gar kein Grund vorhanden, jene den Schülern bis zum Schluß der Schulzeit vorzuenthalten. Ueberdies kann ein und derſelbe Naturkörper in ſo ganz verſchiedenen Beziehungen betrachtet werden, daß es gar nicht ſchwer fällt, eine vom Leichtern zum Schwerern fortſchreitende Stufenfolge allein durch die Betrachtungsweiſe herauszubringen. Spricht man z. B. mit Achtjährigen über eine Roſe, ſo genügt es, wenn man ihnen die Theile derſelben benennt, deren Geſtalt und Farbe im Allgemeinen beſchreiben läßt und eine kindliche Freude über die ſchöne Blume zu erwecken ſucht. Neunjährige dagegen müſſen ſchon die Hundsroſe mit der Gartenroſe vergleichen, die gemeinſamen und unterſcheidenden Merkmale beider angeben, und die Geſtalt der einzelnen Theile auf das genaueſte beſchreiben. Zehn- bis 12jährige betrachten die Roſe in Beziehung auf verwandte Pflanzengattungen, vergleichen ſie z. B. mit der Brombeere, der Erdbeere, dem Fingerkraut, der Spierſtaude, den Obſtbäumen u. ſ. w. und erforſchen die Kennzeichen der ganzen Familie, ſo wie der einzelnen Gattungen. Dreizehn- bis 14jährige ſuchen die Aehnlichkeiten zwiſchen den Roſenblümlern und Salicarieen, Ribeſien, Sederideen, Saxifrageen u. ſ. w. auf, vereinigen ſie mit dieſen zu einer Klaſſe, und weiſen ihnen ihren Platz im Syſteme an. Mit 15- bis 16jährigen unterſucht man den innern Bau der Roſe, zeigt die verſchiedenen Gefäße und ihre Verbindung in dem Baſte, dem Holze, den Blättern und Blumen, erklärt die Entſtehung der Stacheln, die Verwandlung der Staubgefäße in Blumenblätter und die daraus folgende Unfruchtbarkeit u. ſ. w.

Auf dieſelbe Weiſe läßt ſich auch die Mineralogie behandeln.

Digitized by Google

2. „Es darf der Unterricht nicht mit den äußerſten Gränzen der organiſchen Schöpfung, den Infuſionsthierchen oder Schimmelarten, beginnen; da ſie nur mit Schwierigkeiten zur Anſchauung gebracht, und überhaupt nur die allerwenigſten Erſcheinungen der organiſchen Natur an ihnen wahrgenommen werden können, ſie auch für das menſchliche Leben faſt ohne allen Werth oder Bedeutung ſind. Später können dieſe Gegenſtände zur Ergänzung des Syſtems und als Darſtellung allmähliger Entwickelung mit betrachtet werden."

3. „Die Thierkunde darf nicht mit Beſchreibung der Affen und ähnlicher poſſirlicher und bloß unterhaltender Geſchöpfe beginnen, noch ihr Weſen darin ſuchen; wodurch dieſe ſo tiefe, bedeutungsvolle Wiſſenſchaft nur zu einer Art gelegentlichen Zeitvertreibs und nutzloſer Spielerei herabgewürdigt wird, worin ſo Manche, die Naturgeſchichte auf öffentlichen Anſtalten lehrten, den Werth und die Bedeutung dieſer Wiſſenſchaft wähnten; da doch ſolche Curioſitäten, wie z. B. die Affen ihre Leibinſekten, die Laubfröſche die Fliegen fangen — was jedes Kind im Pfennigmagazin weit umſtändlicher und beſſer ſelbſt leſen kann — eben ſo geringfügig und bedeutungslos ſind für die Naturgeſchichte, als ſo mancherlei Anekdoten von Hofnarren oder Seiltänzern, oder von welchem Stoffe und Beſchaffenheit Kaiſer Domitians Fliegenklatſche geweſen, für die Weltgeſchichte; woher denn auch der naturhiſtoriſche Unterricht gewöhnlich ſich in Händen von Männern befand, die entweder freiwillig und mit aufopferndem Sinne für die Anſtalt dieſem ihnen läſtigen und undankbaren Lehrzweige ihre Zeit und Kräfte hingaben oder, die ihn, nachdem er durch ſo mancherlei Hände gegangen, am Ende wie ein falſches Geldſtück, mit der beſten Abſicht und Willen, nicht wieder loswerden konnten."

4. „Die Gewächskunde darf nicht mit dem Auswendiglernen der Kunſtwörter oder der Terminologie beginnen. Mit der wirklichen Betrachtung der Pflanzenform und des Gebildes prägt ſich auch gelegentlich die Benennung ein."

5. „Es müſſen beim Unterrichte für die Jugend alle Thierſecirungen und Zergliederungen möglichſt, ſo wie alle gewaltſamen Verſuche an lebenden Thieren gänzlich entfernt bleiben; da theils die Naturgeſchichte, die überhaupt mehr die Betrach-

Digitized by Google

tung der äußeren Erſcheinungen zum Gegenſtande hat, auf Schulen nur eine allgemeine, für jeden Beruf, keineswegs aber für Phyſiologie und Anatomie beſonders vorbereitende Bildung beabſichligt; anderntheils aber und beſonders, durch dergleichen Zerſchneiden und Zerfleiſchen — Abbildungen und Skelette, die ja auch dem Mediciner ſo oft genügen müſſen, werden hier hinlänglich ausreichen — das Gefühl des Kindes auf eine unzarte Weiſe berührt, verletzt und abgeſtumpft wird; worauf wir freilich, vor lauter Wiſſenſchaft kaum einige Rückſicht nehmen zu müſſen glauben.“

Im Allgemeinen ſtimmen wir dem Verfaſſer hierin bei, halten jedoch für die obern Stufen des naturhiſtoriſchen Unterrichts Thierzergliederungen — verſteht ſich an todten Thieren und außer der Schule — für unentbehrlich, weil ſie allein Aufſchluß über den Bau der organiſchen Körper, ſo wie des eigenen Leibes, geben. Die meiſten äußern Erſcheinungen in der organiſchen Natur können nur aus dem innern Bau der Geſchöpfe erklärt werden.

6. „Endlich ſollte man doch den Herren der irdiſchen Schöpfung, den ja doch die allergrößten Naturforſcher zu allen Zeiten ſo unendlich hoch über alle übrigen Naturweſen geſtellt, von der Naturgeſchichte auf Schulen und ſo von der Gemeinſchaft mit den Thieren ausſchließen, oder ihn doch wenigſtens als das, was er wirklich iſt, und worauf ja alle Erziehung hinausläuft, ihn zu Gott heran, und nicht zum Thier herunter bilden, als das vollkommenſte Gott-ähnlichſte Weſen auf Erden darſtellen, dem ja doch alle übrigen Geſchöpfe, und ſelbſt die wildeſten und gewaltigſten, zu Füßen kriechen müſſen! — und nun kommt ein Candidat und dictirt ſeinen Sextanern aus ſeinem Hefte: „„daß Er, nicht mehr noch weniger als jedes andere Säugethier, ſich von den übrigen nur durch die zurückgetretenen Freßwerkzeuge ꝛc. unterſcheide, übrigens von der Natur mit dem Schweine auf einerlei Nahrung angewieſen ſei.““ Billigerweiſe ſollte doch ſolch ſchauderhafter Unfug unterbleiben!!“

Dafür ſtimmt Ref. auch, nicht aber für eine gänzliche Ausſchließung der Naturgeſchichte des Menſchen. Denn es iſt nichts ſo ſehr geeignet, den Menſchen über die Thierwelt zu erheben, als gerade eine genaue Kenntniß ſeines ſo wundervoll

Digitized by Google

eingerichteten Körpers; auch kann er durch eine vernünftige Vergleichung mit den Thieren nur gewinnen, da er in jeder Beziehung vollkommner gebildet iſt. Mag auch der Adler weiter ſehen, der Haſe beſſer hören, der Hund beſſer riechen, der Affe beſſer faſſen, das Pferd beſſer laufen: ſo braucht gewiß keines ſeine Organe auf eine ſo mannigfaltige Weiſe, wie der Menſch; keines kann die Augen ſo vielſeitig bewegen, noch weniger damit durch das ganze Weltall dringen; kein anderes Ohr empfindet die Harmonie der Töne; keine Naſe die Annehmlichkeit der Gerüche; keine Zunge den Reiz des Geſchmacks; keine Tatze mißt die Formen der Geometrie. *)

Für ganz unangemeſſen halten wir es übrigens, die Naturgeſchichte des Menſchen mit kleinen Kindern (Sextanern) durchzunehmen; unſerem Ermeſſen nach muß ſie den Schluß des ganzen naturgeſchichtlichen Unterrichts bilden.

Um nun den Gang anzudeuten, welchen der Verfaſſer in ſeiner Schrift befolgt, wollen wir die Ueberſchriften der Hauptabſchnitte derſelben mittheilen.

Erſte Abtheilung.

Einleitung: Begriff, Urſprung und Bedeutung der Naturkunde.

I. Was verſtehen wir unter Naturkunde?

II. Wie gelangten die Menſchen zur Kenntniß der Natur?

III. Warum lernen wir die Natur kennen?

Erſter Abſchnitt: Die verſchiedenartigen Körper auf unſerer Erde.

Zweiter Abſchnitt: Die organiſche und unorganiſche Natur.

Dritter Abſchnitt: Allgemeine Eigenſchaften organiſcher Weſen.

Vierter Abſchnitt: Verſchiedenheit der Thiere und Pflanzen.

Fünfter Abſchnitt: Verwandtſchaft der einzelnen Naturweſen.

Zweite Abtheilung.

Erſter Abſchnitt: Pflanzenbau (enthält das Wichtigſte aus der Terminologie).

Zweiter Abſchnitt: Pflanzenleben.

---

*) Vergleiche hierüber Okens „allgemeine Naturgeſchichte für alle Stände.“ B. IV., S. 425.

Dritter Abſchnitt: Verwandtſchaft der Pflanzen. Die drei Stufen des Gewächsreichs: Blattpflanzen, Stengelpflanzen, Wurzelpflanzen.

Vierter Abſchnitt: Verbreitung der Pflanzen auf Erden.

Man ſieht hieraus, daß die Schrift nach wiſſenſchaftlichen, nicht aber nach pädagogiſchen Grundſätzen angeordnet iſt; kann jedoch in den obern Klaſſen ſehr wohl als Leitfaden gebraucht werden. Der Verfaſſer beherrſcht den Gegenſtand, hat eine zweckmäßige Auswahl getroffen, und das Gegebene eben ſo verſtändlich als intereſſant dargeſtellt, ohne jemals in den läppiſchen Ton der Nachäffer des gemüthvollen Schubert zu verfallen. Es iſt daher zu wünſchen, daß der Verfaſſer die Bearbeitung des Thier- und Mineralreichs bald möge nachfolgen laſſen.

---

2. Syſtematiſche Ueberſicht des Thierreichs; ein Leitfaden, zunächſt für die Vorleſungen über Zoologie bei der Königl. Akademie für Forſt- und Landwirthe zu Tharand, von Profeſſor **E. A. Roßmäßler.** Zweite Auflage, mit einem Atlas von 12 Tafeln. Dresden und Leipzig, in der Arnoldiſchen Buchhandlung. 1835. Pränum.-Pr. für das ganze Werk mit 12 Tafeln 3 Thlr. Späterer Ladenpr. 5 Thlr. — 8. 164 S. (Der Atlas allein koſtet im Pränum.-Preiſe 2 Thlr., ſpäter 4 Thlr.

Dieſe Schrift beſchäftigt ſich vorzugsweiſe mit der Darſtellung der Entwickelung des thieriſchen Leibes und Lebens, iſt alſo nur für den höhern Unterricht brauchbar, für ſolche Schüler, die ſchon mit einem großen Theil der einzelnen Thierarten bekannt ſind. Sie zerfällt in eine Einleitung, „Einführung“ genannt, und folgende 6 Hauptabſchnitte: I. Unterſcheidung der Naturkörper. II. Allgemeine Eigenſchaften der Thiere. III. Vorzüglichſte Organe des thieriſchen Körpers. IV. Leben der Thiere. V. Syſtem des Thierreichs. VI. Literatur der Zoologie.

Digitized by Google

Der letzte Abſchnitt iſt der Haupttheil des ganzen Buches, enthält aber keineswegeſ bloß die Literatur der Zoologie, wie die Ueberſchrift vermuthen läßt, ſondern eine vollſtändige Aufführung und Charakteriſtik aller Klaſſen, Ordnungen und Familien des Thierreichs. Es fehlt alſo offenbar eine Ueberſchrift.

In der „Einführung“ wirft der Verfaſſer einen Blick auf die 3 Reiche der Natur, deren Zuſammenhang und Verbindung zu einer endloſen Kette, und ſpricht vom natürlichen und künſtlichen Syſtem. Erſterem giebt er, da es eine allſeitige Betrachtung und Würdigung aller in den Naturkörpern ſich ausſprechenden Beziehungen und Geſetze des Naturlebens veranlaßt, unbedingt den Vorzug, und hat deshalb auch im Buche ſelbſt die Thiere darnach geordnet. Ganz verwerflich iſt aber der S. 4 gemachte Vorſchlag, nicht bloß in den höhern Lehranſtalten, ſondern überhaupt in allen Schulen der Beſchreibung der Naturkörper eine Entwickelung des natürlichen Syſtems voranzuſchicken. Denn nur der Unterricht iſt bildend, und harmonirt mit der Entwickelung des kindlichen Geiſtes, welcher mit dem Beſondern, d. h. mit den einzelnen Arten, beginnt und allmählig zum Allgemeinen, nämlich zu den Gattungen, Familien, Ordnungen, Klaſſen, Syſtemen, den allgemeinen Eigenſchaften der Naturkörper u. ſ. w. fortſchreitet. Der Unterricht kann daher wohl mit der Aufſtellung und Auseinanderſetzung des natürlichen Syſtems ſchließen, aber nicht beginnen. Wann werden doch die Lehrer der Naturgeſchichte anfangen, ſich mit dem natürlichen Syſtem des Unterrichts bekannt zu machen!

Die vier erſten Abſchnitte ſind im Ganzen recht gut gearbeitet; der fünfte iſt etwas zu kurz ausgefallen und enthält außer einigen allgemeinen Andeutungen faſt nichts weiter, als die Angabe der Linné'ſchen Klaſſen des Thierreichs. Das natürliche Syſtem wird kaum erwähnt. Die im 6ten Abſchnitt (§. 78) gegebene „vorläufige Ueberſicht des Thierreiches“ gehört offenbar in den 5ten.

Als ſehr gelungen kann die Charakteriſtik der Klaſſen, Ordnungen und natürlichen Familien betrachtet werden. Der Verfaſſer hat die weſentlichen Merkmale überall recht gut hervorgehoben und auch das Wichtigſte über die Lebensweiſe, den

Aufenthalt und die Verbreitung der Thiere geſagt. Sehr ungern vermißt jedoch Ref. eine überſichtliche Vergleichung der natürlichen Familien, weil gerade dadurch dem Schüler das Auffaſſen des Syſtems ſehr erleichtert wird. Die Angabe der einzelnen Arten unter den Familienkennzeichen erſcheint, da der Verfaſſer die Kenntniß der einzelnen Thierarten nicht beabſichtigt, ſondern vorausſetzt, als überflüſſig. Der Raum hätte weit zweckmäßiger zu einer möglichſt vollſtändigen Aufführung aller bekannten Gattungen benutzt werden können, wie es auch bei einigen Familien geſchehen iſt. Auch bei der Erklärung der Atlas-Tafeln hätte zu dieſem Zwecke viel Raum erſpart werden können.

Der Atlas enthält auf 12 großen Blättern die Repräſentanten aus allen im Buche aufgeführten Familien, und gewährt eine ſehr gute Ueberſicht vom Thierreich. Auf Pappe gezogen und in Schulzimmern aufgehängt wird er daher weſentliche Dienſte leiſten. Die Lithographie (von Renner in Dresden) iſt ganz vorzüglich; auch die kleinſten Thiere ſind deutlich und ſchön dargeſtellt.

Der Atlas kann daher unbedingt zum Gebrauch in den obern Klaſſen der (gehobenen) Volks- und Bürgerſchulen empfohlen werden. Die Schrift ſelbſt iſt aber zum Ankauf für Schüler zu theuer, obwohl ſie ſonſt alle Empfehlung verdient.

---

3. Grundriß der Zoologie und Botanik. Zum Gebrauche in höheren Schul-Anſtalten für das männliche und weibliche Geſchlecht entworfen von J. H. Schulz, Oberlehrer und Lehrer der Naturgeſchichte an der Königl. Real- und Eliſabeth-Schule zu Berlin. Berlin, Enslin'ſche Buchhandlung. **1835. 8. S. VIII. u. 172. 15** gGr.

Thiere und Pflanzen ſind, nach den neueſten Syſtemen, in natürliche Familien abgetheilt, und dieſe in wiſſenſchaftlicher Folge ausführlich beſchrieben. Die Kennzeichen der Gattungen und Arten ſind nicht mitgetheilt, weil der Verfaſſer der Meinung iſt, „daß es für die Schüler ziemlich leicht ſein werde,

ſich mit dem Namen auch der beſondern Merkmale derſelben mit Genauigkeit zu erinnern, wenn ſie bei der Demonſtration derſelben, ſeien es nun Thiere oder Pflanzen, angehalten worden ſeien, ſolche genau zu betrachten.“ Nach unſerer Erfahrung müſſen wir dies ſehr bezweifeln und halten es gerade für wichtig, daß die bekannteſten Arten und Gattungen in Schülerbüchern diagnoſtiſch beſchrieben werden. Bloße Namensverzeichniſſe haben für Schüler beinahe gar keinen Werth, beſonders wenn ſie ſo ſtark ſind, wie in dieſer Schrift, wo ſie nicht ſelten ganze Seiten einnehmen. Von der Gattung Simſe, juncus, werden z. B. 14 Arten aufgeführt; vom Knötrig, Polygonum, 13; vom Gänſefuß, Chenopodium, 15; vom Enzian, Gentiana, 22; von der Goldblume, Campanula, 15; vom Ranunkel, Ranunculus, 13; von der Roſe, Rosa, 18; von der Weide, Salix, 20; alſo 130 Arten aus 8 Gattungen! Das iſt zu viel! Ref. braucht, nur mit 14- bis 15jährigen Knaben 130 Pflanzen durchzunehmen und die Merkmale dem Gedächtniß feſt einzuprägen, mehr als einen halben Sommer, ungeachtet er wöchentlich 2 Stunden darauf verwendet, von Zeit zu Zeit kleine Excurſionen mit den Schülern macht und einen nicht ganz unbedeutenden botaniſchen Garten dazu benutzt. Wir möchten wohl wiſſen, wie es der Verfaſſer anfängt, um ſeine Schüler mit ſo vielen Naturprodukten bekannt zu machen, ohne andern Unterrichtsgegenſtänden Abbruch zu thun oder den häuslichen Fleiß unverhältnißmäßig in Anſpruch zu nehmen.

Uebrigens iſt nicht zu verkennen, daß die Schrift mit vielem Fleiße gearbeitet iſt; wir bezweifeln aber doch, daß ſie ſich einen weiten Kreis verſchaffen wird.

---

4. Kleine Naturgeſchichte in Verbindung mit Technologie für Bürger- und Realſchulen bearbeitet von **W. W. Eckerle**, Profeſſor am Lyceum und Präparanden-Inſtitut zu Raſtatt. Heidelberg, bei Winter. **1832. 21** gGr.

Dieſe Schrift trägt das veraltete Gewand ihrer zahlreichen, vor 20 — 30 Jahren abgefaßten Vorläufer, gehört alſo ſtreng genommen jener Zeit an. Ob der Verfaſſer die Ergebniſſe der

Digitized by Google

neueſten Naturforſchung und Pädagogik ſpurlos an ſich hat vorübergehen laſſen, oder ob es Grundſatz von ihm war, das Alte unverändert beizubehalten, ſagt die Vorrede nicht, weshalb wir uns eines Urtheils darüber enthalten müſſen. Offenbar aber iſt der Standpunkt der Naturwiſſenſchaft und Pädagogik jetzt ein ganz anderer, als vor der bezeichneten Zeit: eine Eintheilung der Pflanzen z. B. in Palmen, Bäume, Sträucher, Stauden, Kräuter und Zwiebelgewächſe u. ſ. w. ſpricht in naturwiſſenſchaftlicher Hinſicht jetzt eben ſo wenig an, wie das Fortſchreiten vom Allgemeinen zum Beſondern in pädagogiſcher.

Naturgeſchichte und Technologie ſind, wie auch der Titel angiebt, in wechſelſeitiger Verbindung vorgetragen; letztere tritt häufig zu ſehr hervor, und lenkt die Aufmerkſamkeit von der Betrachtung der Naturgegenſtände ab. Die ſehr kurzen Beſchreibungen der einzelnen Naturprodukte enthalten häufig nur unweſentliche, nicht zur Unterſcheidung dienende Merkmale, ſind alſo von geringem Werth. Nirgends ſind die ſyſtematiſchen Namen angegeben, weshalb man oft gar nicht weiß, von welchem Geſchöpf eigentlich die Rede iſt.

Druck und Papier ſind ſehr ſchön.

---

5. Grundriß der Naturgeſchichte für Gewerbſchulen, von Dr. K. F. Dobel, Stadtpfarrer und königl. Schulinſpektor zu Kempten. Augsburg, bei Jeniſch und Stage. 1834. gr. 8. 266 S. 18 gGr.

In herkömmlicher Weiſe, mit beſonderer Berückſichtigung deſſen, was bei Gewerben zur Anwendung kommt, abgefaßt. Um den Schüler allmählig an die Kunſtausdrücke zu gewöhnen, ſind die unterſcheidenden Merkmale der Naturkörper Anfangs etwas umſtändlicher, ſpäterhin etwas kürzer bezeichnet, was Ref. nur loben kann. Getadelt muß es aber werden, daß der Verfaſſer die Linné'ſche Eintheilung der Naturkörper ohne alle Berückſichtigung der Forſchungen eines Cuvier, Oken u. A. beibehalten hat. Das Buch paßt daher eben ſo wenig für die jetzige Zeit, wie das vorige, ungeachtet es erſt im Jahre 1834 erſchienen iſt.

Digitized by Google

6. Naturgeſchichte des Thierreichs, nebſt Abriß der Anthropologie von Dr. K. J. Dengel, ordentl. Lehrer an der Löbenichter höhern Stadtſchule zu Königsberg in Pr. Bon's Buch- und Muſikalien-Handlung. 1834. 8. 184 S. Pr. 8 gGr.

Das Büchlein iſt beſtimmt, den Schülern des Verfaſſers das Repetiren zu erleichtern. Es enthält 1) auf 6 Tabellen eine ſyſtematiſche Ueberſicht des Thierreichs nach ſeinen Klaſſen und Ordnungen; 2) eine kurze Einleitung, in der die Begriffe Natur, Naturerzeugniſſe, Organ, Thier, Pflanze, Mineral, Art, Gattung, Ordnung, Klaſſe erklärt und über Eintheilung und Nutzen der Thiere geſprochen wird; 3) eine Beſchreibung der Klaſſen, Ordnungen und bekannteſten Gattungen und Arten des Thierreichs. Bei den drei obern Thierklaſſen iſt der Verfaſſer Cuvier gefolgt, bei den Fiſchen und Inſekten dagegen Linné, hat jedoch die anomalen Knochenfiſche als eigene Ordnung herausgehoben, Linné's Hemiptera in Orthoptera und Hemiptera getheilt, und von ſeiner Ordnung Aptera, Crustacea und Arachnidae geſondert, was nicht zu tadeln iſt. Der Menſch wird zu den Säugethieren gerechnet und eröffnet daher den beſchreibenden Theil des Buches. Auf die Angabe der Merkmale, welche ihn von den übrigen Säugethieren unterſcheiden, folgt eine kurze Charakteriſtik der 5 Racen und eine gedrängte Darſtellung der menſchlichen Anatomie, auf dem Titel „Anthropologie" genannt. Die Thierbeſchreibungen ſind kurz und enthalten durchſchnittlich mehr Angaben über die Lebensweiſe der Thiere, als über die Geſtalt derſelben, was wir nicht billigen können. Unſerer Anſicht nach müßten die Kennzeichen der Thiere den Haupttheil der Beſchreibung ausmachen, weil dieſe weniger leicht von den Kindern behalten werden, als das, was ſich auf die Lebensweiſe bezieht. Auch iſt das Auffaſſen, Vergleichen und Unterſcheiden der Thierformen weit bildender, alſo wichtiger, als alles Uebrige, was bei der Thierkunde in Schulen in Betracht kommt. Mit geringen Ausnahmen ſind alle jetzt vorhandenen Naturgeſchichtsbücher für Schüler in dieſer verfehlten Art abgefaßt, auch das weit verbreitete, über Gebühr empfohlene Schubert'ſche. Sie reichen dem Schüler die Lecker-

Digitized by Google

biſſen der Naturgeſchichte dar, und machen ihn dadurch unempfänglich für eine nüchterne Betrachtung der Geſchöpfe. Natürlich herrſcht dieſe falſche Richtung gegenwärtig auch in den meiſten Schulen vor, und es ſteht darum kaum zu erwarten, daß die beſſern Anſichten und Schriften über naturgeſchichtlichen Unterricht ſo bald Eingang finden werden, ungeachtet ſich die größten Pädagogen unſerer Zeit dafür erklären.

Was die Beſchreibungen unſeres Verfaſſers für die Schüler noch werthloſer macht, iſt der Umſtand, daß ſie meiſtentheils zu allgemein abgefaßt ſind. So heißt es z. B. vom Miſtkäfer (Aphodius fimetarius): „¾ Zoll lang, ſchwarz“ (noch dazu ganz falſch); vom Roßkäfer (Scarabæus stercorarius): „1 Zoll lang, ſchwarzblau glänzend oder grünlich“; vom Borkenkäfer (Bostrichus typographus): „dunkelbraun und ſehr klein“; vom Holzkäfer (Anobium pertinax): „klein und ſchwarzbraun“; vom Todtengräber (Necrophorus vespillo): „ſchwarz mit gelbrothen Flecken“; vom Erdfloh (Haltica oleracea): „ſehr klein, blaugrün“; vom Kornwurm (Calandra granaria): „klein, ſchwarzbunt (??)“; u. ſ. w. Solche Beſchreibungen nützen zu gar nichts, und wer ſie in die Welt ſchickt, giebt zu erkennen, daß er mit den Thieren ganz unbekannt iſt. Es iſt nicht gut, daß ſich ſo viele Lehrer, nachdem ſie einige Zeit in der Naturgeſchichte unterrichtet haben, gleich berufen fühlen, ein Lehrbuch der Naturgeſchichte zu ſchreiben.

---

7. Naturgeſchichte für Schulen. Ein Leitfaden für Lehrer und Schüler von Friedrich Atzerodt, Lehrer an der Bürgerſchule in Langenſalza. Leipzig, bei Dürr. 1834. 8. 102 S. 3 gGr.

Der Verfaſſer will den naturgeſchichtlichen Unterricht auf das Allgemeine beſchränkt wiſſen, weil er es für fehlerhaft hält, „das Gedächtniß der Lernenden mit Namen von Thieren, Pflanzen und Mineralien zu überladen, die, wenn keine ſinnliche Anſchauung zu Hülfe kommt, doch bald verloren gehen und keinen Nutzen haben.“ Er iſt alſo offenbar der Meinung, daß der Schüler beim Unterricht über das Allgemeine der Anſchauung

Digitized by Google

entbehren könne. Sonderbar! Gerade das Allgemeine iſt für den Schüler das Unverſtändlichſte und muß gedankenlos von ihm auswendig gelernt werden, wenn ihm die klare Anſchauung des Einzelnen abgeht. Auf das Heimathliche, was jeder fleißige Lehrer für ſeine Schule ſammeln kann, muß der naturgeſchichtliche Unterricht (in den Volksſchulen) beſchränkt werden, nicht aber auf das Allgemeine.

Auffallend iſt die im Vorwort gethane Aeußerung des Verfaſſers, daß in keiner ihm bekannten (!) Naturgeſchichte das Allgemeine genügend hervorgehoben ſei. Ref. könnte leicht ein Dutzend naturgeſchichtliche Schriften namhaft machen, in denen das Allgemeine weit ausführlicher und gründlicher vorgetragen iſt, als in dieſem Werkchen.

Zuerſt wird das Thierreich abgehandelt, dann das Pflanzenreich und zuletzt das Mineralreich. Ref. zieht es vor, den naturgeſchichtlichen Unterricht mit den Pflanzen zu beginnen, weil dieſe in der That den lieblichſten Theil der geſammten Naturkunde bilden, und den Kindern ohne Ausnahme zur Anſchauung gebracht werden können, was für den erſten Unterricht ſehr wichtig iſt. Die Thiere werden zuerſt in Wirbelthiere und Wirbelloſe eingetheilt und dann in Säugethiere, Vögel, Reptilien, Fiſche, Kruſtenthiere, ſpinnenartige Thiere, Inſekten, Weichthiere, Ringelwürmer und Strahlenthiere, alſo in 10 Klaſſen, die aber ſonderbarer Weiſe nicht mit dieſem Namen belegt ſind. Die Säugethiere zerfallen in 9 Ordnungen, deren erſte aus den „Thieren mit zwei Händen" beſteht. Eine ſehr ſchmeichelhafte Difinition vom Beherrſcher der Erde! Was für einen Jubel würde es unter den Schuljungen geben, wenn ein witziger Bube ſeinem Nachbar zuflüſterte: „Du, unſer Lehrer iſt ein zweihändiges Thier!" — Die Vögel werden in 6 Ordnungen gebracht, die Reptilien und Fiſche in 4, die Spinnen in 2, die Inſekten in 12, was weder in pädagogiſcher, noch wiſſenſchaftlicher Hinſicht zu billigen iſt, die Weichthiere in 6, die Strahlenthiere in 5; die Kruſtenthiere und Ringelwürmer ſind nicht in Ordnungen abgetheilt worden, was aber füglich hätte geſchehen können. Die Pflanzen werden in Bäume, Sträucher und Stauden, Kräuter, Gräſer, Schwämme, Mooſe

Digitized by Google

und Farrenkräuter, die Mineralien in Erden und Steine, Salze, brennbare Mineralien und Metalle eingetheilt.

Näher in's Einzelne einzugehen, erlaubt der Raum nicht; überdies hat Ref. in dem Werkchen nichts gefunden, was einer beſondern Erwähnung verdiente, oder ihm einen Vorzug vor ähnlichen Schriften gäbe.

Das Papier iſt ſehr grau, der Druck aber gut.

---

8. Kurzer Abriß der Pflanzenkunde zum Unterricht in höheren Lehranſtalten, von **L. V. Jüngſt**, Lehrer am Gymnaſium in Bielefeld. Bielefeld, bei A. Velhagen. **1833. 8. Pr. 10 gGr.**

Der Verfaſſer will den Unterricht in der Naturgeſchichte ſyſtematiſch betrieben wiſſen, beginnt deshalb in der Pflanzenkunde mit der Kenntniß der Kunſtausdrücke und der Lehre vom innern Bau der Gewächſe (Phyſiologie), geht dann zur Erklärung des Linné'ſchen Syſtems über und ſchließt mit einer Beſchreibung der wichtigſten Pflanzen. Der Unterricht ſoll im Herbſt beginnen, damit im nächſten Frühjahre und Sommer nach Beendigung der Theorie (!) bereits die Anwendung gemacht werden könne. Zur Bedeutlichung der „Beſchreibungen und Ausdrücke" ſollen „getrocknete Pflanzen oder Zeichnungen mit der Kreide an der Wandtafel" gebraucht werden.

Ref. theilt, wie aus dem Vorigen bereits bekannt iſt, dieſe Anſichten nicht; ihm ſcheint es weit natürlicher zu ſein, den Unterricht im Frühjahr mit Betrachtung lebender Pflanzen zu beginnen, an dieſen die Kunſtausdrücke nach und nach zu erläutern und erſt dann von der Eintheilung der Pflanzen zu ſprechen, wenn die Schüler bereits Stoff zum Eintheilen geſammelt haben. Die Lehre vom innern Bau der Gewächſe muß, da ſie der ſchwierigſte Theil der Botanik iſt, und überdies beim Schüler ſchon mancherlei Kenntniſſe vorausſetzt, den Schluß bilden.

Den Haupttheil der Schrift (S. 1 — 79) bildet die Beſchreibung der einzelnen Theile der Pflanzen: Wurzel, Stengel,

Digitized by Google

Blatt, Nebenblatt, Schlinge oder Wickelranke, Stachel und Dorn, Deckblatt, Blume und Frucht. Jeder dieſer Theile wird für ſich abgehandelt, ohne Beziehung auf das Ganze; auf Vergleichungen, welche die Sache intereſſant und bildend machen, ſtößt man daher nur höchſt ſelten. Der Erklärung der Kunſtausdrücke geht überall die Beſchreibung des innern Baues der Pflanzentheile voran. Seite 80 — 90 iſt von der „Anordnung der Pflanzen" die Rede. Die Begriffe: Art, Unterart, Spielart, Gattung, Ordnung, Klaſſe und Syſtem werden auf gewöhnliche Art erklärt und dann das Linné'ſche Syſtem auseinandergeſetzt. Auch dieſer Abſchnitt iſt nicht elementariſch bearbeitet. Den Schluß macht ein 20 Seiten langes „lateiniſch-deutſches Verzeichniß der Kunſtausdrücke", zu deſſen Anfertigung vorzüglich „Deutſchlands Flora von Mertens und Koch" iſt benutzt worden.

Unſerer Meinung nach eignet ſich dieſe Schrift nicht für den erſten Unterricht in der Pflanzenkunde" wohl aber für den höheren, alſo für ſolche Schüler, die bereits mit einer guten Anzahl Pflanzen bekannt ſind.

---

9. **Anleitung zum Selbſtſtudium der Botanik. Mit vielen Abbildungen. Leipzig, Verlag der Expedition des National-Magazins. 1834.**

Auch mit dem Umſchlags-Titel: Anfangsgründe der Botanik, zum Gebrauch für Schulen und zum Selbſtunterricht. Mit 54 (eingedruckten) Abbildungen. 16. (9 Bogen). Velinp. geh. 8 gGr.

Dieſe kleine Schrift iſt eine mit Zuſätzen vermehrte Uebertragung der „Elementes of Botany", welche unter der Leitung der Geſellſchaft zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntniſſe und Beförderung der Erziehung in London zum Selbſtunterricht und zum Gebrauch für Schulen erſchienen ſind. Sie enthält eine ziemlich vollſtändige Terminologie des Pflanzenreiches, etwas über die innere Bauart der Pflanzen, allgemeine Betrachtungen über das Pflanzenleben und das Nöthigſte über die

Digitized by Google

Klaſſifikation der Pflanzen. Angehängt iſt ein „alphabetiſches Verzeichniß einiger Pflanzen und der Früchte derſelben, die dem Menſchen nützlich ſind, nebſt den botaniſchen Namen und der Klaſſifikation in den beiden Hauptſyſtemen", deſſen Nutzen wir nicht einſehen. Die Terminologie iſt ganz gut behandelt und wird durch die eingedruckten Figuren zweckmäßig erläutert. Von größern Schülern wird die Schrift mit Nutzen beim Selbſtſtudium können gebraucht werden.

---

10. Zoologiſcher Hand-Atlas zum Schulgebrauch und Selbſtunterricht, mit beſonderer Rückſicht auf ſeinen „Grundriß" und ſein „Lehrbuch der Naturgeſchichte" entworfen von Dr. **Hermann Burmeiſter**, Lehrer der Naturgeſchichte am Köllniſchen Real-Gymnaſium zu Berlin. Berlin, bei Reimer. **1835.** Kl. Folio. Erſte Lieferung, **6** Tafeln uud **7** B. Text. Pr. **1** Thlr., color. **1** Thlr. **16** gGr. (Der ganze Atlas wird aus **40** Tafeln beſtehen, alſo über **6** Thlr. koſten.)

Dieſer Atlas ſoll den Mangel einer Sammlung von Thieren erſetzen und während des Vortrags von den Schülern benutzt werden. Er enthält alle charakteriſtiſchen Formen des Thierreichs, und giebt daher eine klare und deutliche Vorſtellung von der allmählichen und fortſchreitenden Umbildung, welche die thieriſche Organiſation in den verſchiedenen Gruppen des Thierreichs erleidet. Ganz beſonders tragen hierzu die analytiſchen Detailzeichnungen (Skelette, Schädel, Kiefer mit Zähnen, Füße, Schnäbel, Freßwerkzeuge von Inſekten u. ſ. w.) bei. Die Zeichnungen ſind meiſt ſehr treu und ſchön ausgeführt. Der beigegebene Text enthält die weſentlichen Merkmale der dargeſtellten Gattungen und Arten, nebſt genauer Angabe, wie viel mal die Gegenſtände verkleinert oder vergrößert ſind.

Wir wünſchen dieſem ſchönen Werke ſchnellen Fortgang und weite Verbreitung. Schade, daß der hohe Preis deſſelben den Ankauf von Seiten der Schüler vielfach verhindern wird!

Digitized by Google

Schließlich machen wir noch die Lehrer, denen es darum zu thun iſt, ſchnell mit den neueſten Arbeiten und Forſchungen auf dem Gebiete der Naturgeſchichte bekannt zu werden, auf folgende wichtige Zeitſchriften aufmerkſam:

1. Jahresbericht der Königl. Schwediſchen Akademie der Wiſſenſchaften über die Fortſchritte der Botanik von Joh. Em. Wikſtröm. Ueberſetzt und mit Zuſätzen verſehen von C. T. Beilſchmied. Breslau, in Commiſſion bei Max und Comp. 22 gGr.

Bis jetzt ſind von dieſen vortrefflichen Berichten 5 Jahrgänge in deutſcher Sprache erſchienen, nämlich die von 1829 — 1833. Jeder Bericht enthält eine vollſtändige Nachricht von allen im Laufe des Jahres gemachten Entdeckungen, wobei folgende Ordnung beobachtet iſt:

I. Phytographie.
   1. Linné's Sexual-Syſtem.
   2. Juſſieu's natürliches Pflanzenſyſtem.
   3. Floren.
   4. Botaniſche Lehrbücher.
II. Pflanzen-Geographie.
III. Pflanzen-Anatomie.
IV. Pflanzen-Phyſiologie.
V. Floren der Vorwelt.
VI. Botaniſche Literatur-Geſchichte.

Wir beſitzen kein Werk, was ſo ſchnell, umfaſſend und gründlich über alles Neue, was die Pflanzenkunde betrifft, Nachricht giebt, als dieſe Berichte, und wünſchen deshalb, daß ſie von recht vielen Lehrern mögen zu ihrer Fortbildung in dieſem Fache benutzt werden.

---

2. Archiv für Naturgeſchichte. In Verbindung mit mehreren Gelehrten herausgegeben von Dr. Ar. Fr. Aug. Wiegmann, Profeſſor zu Berlin.

Digitized by Google

Berlin, in der Nicolai'ſchen Buchhandlung. Erſter Jahrgang. **1835.**

Von dieſer Zeitſchrift erſcheint regelmäßig alle 2 Monat ein Heft von 8 Bogen mit 1 oder 2 Kupfertafeln; der Preis eines vollſtändigen Jahrgangs iſt 6 Thlr. Sie hat einen doppelten Zweck: ſie will 1) die Leſer mit den Forſchungen und Entdeckungen auf dem Geſammtgebiete der Naturgeſchichte möglichſt bald bekannt machen, und 2) ſie auf dem jedesmaligen Standpunkt der Wiſſenſchaft erhalten. Der erſte Zweck ſoll durch Mittheilung von Originalaufſätzen erreicht werden, der zweite durch Jahresberichte und Auszüge aus den wichtigſten Arbeiten des Auslandes. Die beſchreibende Botanik iſt ausgeſchloſſen worden, weil ſie in der „Linnea" von Schlechtendal und „Flora" von Hoppe ihre Organe beſitzt, nicht aber die Pflanzenphyſiologie und Phytotomie. Der Zoologie dagegen iſt das Archiv in ſeinem ganzen Umfange gewidmet.

Die bis jetzt erſchienenen 4 Hefte enthalten einen „Bericht über die Fortſchritte der Zoologie im Jahre 1834" (Zoophyten bis Arachniden) vom Herausgeber; einen „Jahresbericht über die Reſultate der Arbeiten im Felde der phyſiologiſchen Botanik von dem Jahre 1834" vom Profeſſor Dr. J. Meyen, und über 30 Originalaufſätze über zoologiſche Gegenſtände. Die Abhandlungen ſind gediegen, namentlich die beiden ſehr belehrenden Jahresberichte, die den Verfaſſern gewiß nicht geringe Arbeit gemacht haben; die beigegebenen 6 Tafeln Abbildungen meiſterhaft, namentlich die Käfer von Sam. Weber.

Wir empfehlen dieſe Zeitſchrift beſonders den Lehrern der Naturgeſchichte an höhern Schulanſtalten, ſo wie den Verfaſſern von naturhiſtoriſchen Lehrbüchern. Letztere werden oft Veranlaſſung finden, in ihren Schriften Berichtigungen vorzunehmen.

Digitized by Google

III.

Ueber Religionsunterricht in Volksſchulen.

Von dem Oberprediger Dr. Lange zu Burg.

So wie die Mittheilung aller Gegenſtände menſchlicher Erkenntniſſe — es ſei auf dem Wege der Entwickelung, oder der unmittelbaren Belehrung von Seiten des Lehrers — durch den Zweck bedingt wird, den die Unterrichtsanſtalten verfolgen, ſo muß eben darnach auch die Religion einer verſchiedenen Behandlung unterworfen ſein, wenn ſie das ſein und wirken ſoll, was man auf jeder menſchlichen Bildungsſtufe von ihr erwartet. Einen andern Weg muß ſie in der Kinderſchule, einen andern in der Vorbereitungszeit zur kirchlichen Einſegnung, einen andern in den Bildungsanſtalten zur Gelehrſamkeit einſchlagen. Hier ſoll angedeutetermaßen der Religionsunterricht in der Volksſchule zur Sprache kommen. Zu dem Ende muß der Begriff „Volksſchule" feſtgeſetzt werden. Ich rechne dahin alle die Schulen, welche dem Schüler diejenigen Kenntniſſe mittheilen, welche keinem Gliede ſeines Volksverbandes fehlen dürfen; ſie bezwecken alſo, das geſammte Volk zu einer Stufe geiſtiger und ſittlicher Bildung zu erheben, welche nach den Anforderungen der Zeit unerlaßlich iſt. Dahin gehört nach dem Standpunkte unſerer bürgerlichen Verhältniſſe, außer einer ausreichenden Fertigkeit im Leſen, Schreiben und Rechnen, ſo wie eine allgemeine Bekanntſchaft mit den naturgeſchichtlichen Wiſſenſchaften, ganz beſonders und vorzüglich eine tief und feſt begründete Richtung des Gemüths zur Verehrung Gottes durch frommen Sinn und tugendhaften Wandel. Die Volksſchule iſt demnach nicht eine Anſtalt, welche ſich nur mit der Bildung der Jugend aus den niedrigen Ständen beſchäftigt, ſondern welche auch die vornehmſten Stände umfaßt, ſo fern ſich der Unterricht nur auf die der Geſammtmaſſe der bürgerlichen Geſellſchaft unentbehrliche Bildung beſchränkt. — Die

Digitized by Google

Volksſchule iſt für die Wohlfahrt der menſchlichen Geſellſchaft von der höchſten Bedeutung, und ohne ſie ſind alle andern in ihrer Wirkſamkeit gelähmt. Es iſt alſo von der größten Wichtigkeit, daß dieſe Schule ihre Aufgabe genügend löſe. Vieles hat ſie bereits geleiſtet, Vieles bleibt aber noch zu wünſchen übrig! — und dieß gerade in Anſehung eines Lehrgegenſtandes, welcher für den Schüler und die menſchliche Geſellſchaft überhaupt von unberechenbaren Folgen iſt.

Beſeelt von dem Wunſche, für dieſe große Angelegenheit des Volksſchulweſens mein Scherflein beizutragen, will ich mein Herz hier entladen. Vielleicht findet der Eine darin einen neuen Antrieb, dieſer heiligen Sache weiter nachzudenken, und mehr als bisher zu beherzigen; vielleicht begegnet darin ein Anderer Gedanken und Anſichten, welche mit den ſeinigen nahe verwandt ſind, und ihm zu willkommenen Berührungs- und Stützpunkten dienen; vielleicht werden ſie wieder Andern eine Veranlaſſung zu Widerſpruch und Auffindung des Beſſern. Nicht auf einmal wird das Rechte gefunden; ich hoffe aber, zu deſſen Anbahnung durch die Darlegung meiner Ueberzeugungen etwas beizutragen.

Der leichtern Ueberſicht wegen werde ich den abzuhandelnden Gegenſtand unter vier Hauptanſichten bringen, wovon die erſte die Wichtigkeit des Religionsunterrichtes darlegen, die zweite auf die Frage: „Was ſoll gelehrt werden?“ Antwort geben, die dritte das Wie? näher beſtimmen, und die vierte entſcheiden ſoll: „Wer den Religionsunterricht ertheilen ſolle?“ — Ohne mich auf das einzulaſſen, was Andere über denſelben Gegenſtand geſagt und geſchrieben haben, ſetze ich jede fremde Autorität bei Seite, und gebe wahr und treu die Ueberzeugungen, welche der beregte Gegenſtand in mir ausgebildet und tief begründet hat.

I. Das Erſte alſo, worauf wir unſre Aufmerkſamkeit richten, betrifft die Wichtigkeit des Religionsunterrichtes. Sie wird von keinem Verſtändigen bezweifelt, weder im Allgemeinen, noch in beſondrer Beziehung auf die Volksſchule. Um ſo befremdender muß es aber erſcheinen, wenn dieſe Wichtigkeit aus den Bildungsanſtalten der Jugend ſelbſt nicht hervorgeht. Denn überblickt man ihre Stundenpläne, ſo nimmt man wahr,

Digitized by Google

daß der Religionsunterricht, mit etwaiger Ausnahme der Landſchulen, am ſpärlichſten mit Zeit bedacht iſt. Während andern Lehrgegenſtänden drei bis ſechs Stunden wöchentlich gewidmet werden, kommen auf die Religion nur eine, zwei, höchſtens drei Stunden. Schon aus dieſer ſtiefmütterlichen Zutheilung der Zeit entſteht in dem Kinde, und ſelbſt bei Erwachſenen der Glaube, als habe es mit dem Unterrichte in der Religion weniger auf ſich, als mit Lehrgegenſtänden anderer Art. Auch kann es dem aufmerkſamen Beobachter nicht entgehen, daß im Allgemeinen gerade dieſe Stunden am ſchlaffeſten hingebracht werden, und daß der Lehrer bei Beurtheilung des geiſtigen Standpunktes ſeiner Schüler, und ihrer Verſetzungsfähigkeit den erlangten Bildungsgrad in der Religion wenig oder gar nicht in Betracht zieht. Daher wird denn auch die Verſäumniß einer Religionsſtunde von Schülern und oft ſelbſt von Erwachſenen durchaus nicht ſo hoch angeſchlagen, als wenn dieſelbe irgend einen andern Lehrgegenſtand betrifft. Eine ſolche Lauheit aber in der Anerkennung der hohen Geltung dieſes Unterrichtszweiges iſt ganz beſonders in der Volksſchule von verderblichen Folgen. Die höhern Bildungsanſtalten erſetzen zum Theil durch fortdauernde wiſſenſchaftliche Einwirkungen auf den Geiſt und das Gemüth ihrer Zöglinge, was der ſpärlich ertheilte Religionsunterricht nicht zur vollkommenen Ausbildung entwickeln konnte. Anders aber iſt es in der Volksſchule. Hier hört der Unterricht überhaupt gewöhnlich ſchon mit dem vollendeten 14. Lebensjahre auf, und das öffentliche Geſchäftsleben nimmt den jungen Menſchen in Anſpruch und Pflicht. Wer ſieht alſo nicht, wie ſehr es gerade hier Noth thut, durch überwiegende Einwirkung des Religionsunterrichts in der Seele des Kindes für deſſen ſittliches Denken und Wollen eine Autorität zu gründen, welche unter allen Geſtaltungen des äußern Lebens ihre Geltung behauptet.

Ferner: Hält man die Zahl der Bearbeitungen, welche jeder einzelne Lehrgegenſtand der Volksſchule nach allen Rückſichten hin erfahren hat, vergleichend mit den Werken zuſammen, welche den Religionsunterricht behandeln, ſo wird man zu ſeiner Befremdung von einem Verhältniſſe überraſcht, das etwa wie Eins zu Drei ſich herausſtellt. Auch dieſer Umſtand möchte zu dem Schluſſe führen, daß man im Allgemeinen die

Digitized by Google

Religion für ein weniger wichtiges Bildungsmittel der Jugend halte, als die übrigen Lehrgegenſtände. Oder hat jenes Mißverhältniß einen andern Grund? In der Schwierigkeit der Behandlung kann er nicht geſucht werden. Denn was wäre dem, mit kühner Kraft erwachten, Forſchungsgeiſte unſers Zeitalters ſo hoch und ſchwierig, daß er ſich von der Bearbeitung deſſelben nach den jedesmal vorliegenden Zwecken zurückſchrecken laſſen ſollte? Vielleicht liegt der Grund jenes Mißverhältniſſes in der nicht ungegründeten Bedenklichkeit, bei einiger Abweichung von der großen Straße verketzert, angefeindet und verfolgt zu werden. Dinter, wie alle geiſtig-ſelbſtſtändigen, für das Gute hoch begeiſterten Männer ließen ſich durch dergleichen Bedenklichkeiten nicht ſchrecken. Und ſo ſollte es bei Allen ſein, welche für die Anbahnung und weitere Fortführung einer heiligen Sache ſich berufen fühlen. Immer: Vorwärts, vorwärts! ohne ängſtliche Rückſicht auf ſich ſelber, müſſe das Loſungswort auf der unendlichen Stufenleiter geiſtiger Vervollkommnung ſein. Was hier der Einzelne mit redlichem Gemüthe, das helle Auge feſt auf das erhabene Ziel gerichtet, unternimmt, das muß auf der einen oder andern Seite zweckförderlich und ſegensreich ſein. Ließen ſich die pädagogiſchen Meiſter Alle von dieſem Grundſatze leiten, ſo würden wir für den Religionsunterricht in der Volksſchule zweckmäßigere Lehrmittel haben, und dieſer Zweig am Baume der Jugend würde friſcher, lebensvoller und erfreulicher, als in unſern Tagen grünen. Dahin kann es aber nicht kommen, wenn man nicht von der Wichtigkeit des Religionsunterrichtes mit einer Ueberzeugung durchdrungen iſt, die über Alles mächtig macht. —

Iſt aber die Religion — was kein Verſtändiger in Abrede ſtellen wird — die Sonne des Lebens, welche in alle Verhältniſſe Licht und Wärme bringt, und ohne welche das unermeßliche Gebiet geiſtiger und ſittlicher Naturanlagen unentwickelt, verkümmert, gleich einer öden Wüſte, ſich vor unſern Augen ausbreiten würde; giebt ſie erſt dem menſchlichen Daſein Bedeutung, Schwung, Schönheit, Reiz, Frieden; iſt ſie mit einem Worte die oberſte Bedingung alles vernünftigen, glückſeligen Lebens: ſo verdient kein Gegenſtand der Jugendbildung mehr Aufmerkſamkeit und Pflege, als der Unterricht in der Religion.

Digitized by Google

Wenn man aber täglich von 8= bis 12jährigen Kindern Katechismus=Fragen, die zehn Gebote, den Glauben, die Sacramente auswendig lernen läßt, ſo bleibt ein ſolcher Unterricht in ſeinen Erfolgen himmelweit hinter den Segnungen zurück, welche unter dem Einfluſſe einer zweckmäßigen Behandlung gewonnen werden würden. Ein ſolches Verfahren zeigt weder von Aufmerkſamkeit, noch von Pflege, wobei das Kind nicht zum religiöſen Denken und ſittlichen Handeln gebildet wird. Das liegt in der Erfahrung genugſam beſtätiget. Weiſet man hierbei aber auf einzelne fromme und tugendhafte Menſchen, welche keinen andern Unterricht, als den angedeuteten, genoſſen, ſo thut man der Schule wahrlich zu viel Ehre an, wenn man ihr allein dies Verdienſt zuſchreiben will. Wer weiß denn nicht, wie viel Umgebung, Erfahrung, Schickſale und die eigene Individualität des Menſchen zur Bildung eines frommen und rechtſchaffenen Lebens beitragen?

Wenn nun ein zweckmäßiger Religionsunterricht für das geſammte Leben ſowohl im Einzelnen, als im Allgemeinen, von den ſegensreichſten Folgen iſt, und eine verkehrte Behandlung dieſes Gegenſtandes namenloſes Unheil anrichtet, ſo muß die hohe Wichtigkeit dieſes Unterrichtes in dem hellſten Lichte erſcheinen. Aber ſelbſt abgeſehen von ſeinen, tief in das Leben eingreifenden, Folgen, gehört dieſer Lehrgegenſtand, ſchon an ſich, zu den wichtigſten geiſtigen Bildungsſtoffen. Denn von ihm läßt es ſich genügender, als von irgend einem andern Unterrichtszweige nachweiſen, daß er allen den Anforderungen entſpricht, welche die Erziehung an eine zweckmäßige Elementarbildung zu machen pflegt. Verlangt ſie nämlich, daß die hierher gehörigen Mittel geiſtiger Entwickelung allgemein anwendbar ſeien, und die Fähigkeit in ſich tragen, alle Naturanlagen des Kindes gleichzeitig zu umfaſſen und harmoniſch auszubilden, ſo muß ſchon um deßwillen der Religionsunterricht die erſte Stelle in der Reihe der Lehrgegenſtände der Volksſchule einnehmen. Der Verſtand, das Herz, das Gedächtniß, die Phantaſie, die geſammten Seelenkräfte werden durch denſelben in Anſpruch genommen und in ebenmäßiger Entwickelung ausgebildet. Welch' ein willkommener, hochwichtiger Lehrſtoff!

Digitized by Google

II. Wir kommen nun auf die Beantwortung der zweiten Frage: „**Was ſoll gelehrt werden?**“ Der Umfang des Gebietes, das man mit dem Namen „Religion“ bezeichnet, iſt ſo groß, daß nicht Alles zur Anſchauung der Volksſchule gebracht werden kann. Aber mit dem Weſentlichſten, worunter ich diejenigen Lehren verſtehe, in welchen der Menſch einen heiligen und ſtreng verpflichtenden Antrieb zum Guten in Geſinnung und Handlung, ſo wie tröſtliche Erhebung unter dem Drucke der Trübſal findet, muß die in Rede ſtehende Schule vertraut gemacht werden. Jedoch auch dies Weſentliche iſt ſo mannichfach, und liegt der geiſtigen Sehkraft der Kinder bald näher, bald entfernter, daß der umſichtige Lehrer nicht allen gleichzeitig daſſelbe geben, ſondern, ſo wie jeder Unterrichtsgegenſtand nach dem erlangten Grade der geiſtigen Entwickelung des Lernenden ſich richtet, das, was er zu lehren habe, nach dem Alter der Kinder, welches in der Regel ſeine Bildungsſtufe bezeichnet, abmeſſen wird. Kommen nun dieſe, den landesgeſetzlichen Beſtimmungen zufolge, mit zurückgelegtem ſechsten Jahre in die Schule, und bleiben, durch mehrere Klaſſen oder Abtheilungen hindurch gehend, bis zum 14. Lebensjahre in derſelben, ſo würde ich dem Religionsunterrichte in ſieben auf einander folgenden Stufen dieſen Gang *) vorzeichnen:

I. Vom 6. bis 8. Jahre: die Geſchichte des A. T., mit Weglaſſung deſſen, was für Kinder unpaſſend iſt, wie Erzählungen, welche die ſinnliche Geſchlechtsliebe und dergl. betreffen. Dabei darf der Religionslehrer nicht unterlaſſen, in der fortgehenden Entwickelung ſeiner Geſchichte ſtets auf Gott, als den Alles mit Weisheit und Liebe allmächtig regierenden Vater im Himmel hinzuweiſen.

---

*) Bei Entwerfung dieſes Lehrganges hielt ich mich bloß an die Sache, ohne auf die verſchiedenen Einrichtungen der Volksſchule Rückſicht zu nehmen. Sollte meine Idee bei Andern Anklang finden und deren Verwirklichung gut geheißen werden, ſo würde der Plan allerdings, doch ohne daß Weſentliches verrückt oder entfernt würde, nach der äußern Einrichtung der Schule manchen Modificationen unterworfen werden müſſen.

L.

II. Vom 8 bis 9. Jahre: die Lebensgeſchichte Jeſu, ſein Lehren und ſein Wirken, ſeine Gleichnißreden, ſeine Leiden, ſein Begräbniß, ſeine Auferſtehung, Himmelfahrt; auch an ihrem Orte die Geſchichte derjenigen merkwürdigen Perſonen, welche mit dem Leben Jeſu innig verflochten ſind, z. B. Johannis des Täufers u. A., ſo viel uns die Schrift von ihnen mittheilt. Alle dieſe Erzählungen müſſen den Hauptzweck haben, das innige Verhältniß Jeſu zu Gott hervortreten, als den Gottesſohn ihn erkennen zu laſſen, auf ſein hohes Verdienſt um die Menſchheit, und auf die Verpflichtung zu ſeiner Nachfolge aufmerkſam zu machen.

III. Vom 9. bis 10. Lebensjahre: die Geſchichte der Apoſtel mit ſteter Hinweiſung auf die hohen Verdienſte, welche ſich jene Männer um die Ausbreitung der chriſtlichen Religion erwarben, ſo wie auf die wunderbaren Schickſale, durch welche Gott zur Begründung der Lehre ſeines Sohnes Jeſu Chriſti in der Welt ihr Leben hindurchführte.

IV. Vom 10. bis 11. Lebensjahre: Kenntniß der bibliſchen Bücher A. und N. T., dem Namen, der Folge und ihrem allgemeinen Inhalte nach.

V. Vom 11. bis 12. Lebensjahre: Erklärung der ſonntäglichen Evangelien zur tiefern Grundlegung chriſtlicher Geſinnung und chriſtlichen Wandels.

VI. Vom 12. bis 13. Lebensjahre: Erklärung der ſonntäglichen Epiſteln mit Anwendung auf das praktiſche Leben, wie bei den Evangelien.

VII. Vom 13. bis 14. Lebensjahre: Angemeſſener Abriß der Geſchichte der chriſtlichen Religion mit Hinweiſung auf die göttliche Vorſehung, wie ſie ſich der Lehre J. Ch. immer ſo augenſcheinlich angenommen und dieſelbe auch hierdurch als das Wort Gottes beſtätigt habe.

Gleichlaufend mit der Geſchichte der chriſtlichen Religion geht die Vorbereitung zur Confirmation durch den Geiſtlichen fort. Hier wird der Unterricht ſtrenger, ſyſtematiſcher. Glaubenslehre und Sittenlehre werden nach einem feſten Leitfaden abgehandelt. —

Digitized by Google

Uebrigens darf wohl kaum erinnert werden, daß der Lehrer auf jeder der hier genannten Stufen die ſich ihm darbietenden Gelegenheiten nicht überſehen wird, wo er anſprechende, auf den Lehrgegenſtand bezügliche Bibel- und Liederverſe dem Gedächtniſſe und Herzen der Kinder einzuprägen habe.

Iſt es wahr, daß jeder Unterricht um ſo wirkſamer iſt, je anſchaulicher er den Kindern gemacht wird, ſo kann auch der hier bezeichnete Gang nicht ohne Segen bleiben, da die religiöſen Wahrheiten durchweg an einen geſchichtlichen Faden geknüpft ſind. Und da der hierher gehörige Unterrichtsſtoff bis zur ſechsten Stufe hinauf ſämmtlich aus der Bibel genommen iſt, ſo wird das Kind gleich anfangs in den Mittelpunkt des religiöſen Glaubens und Lebens geſetzt und darin erhalten. Gewiß ein großer, ſegensreicher Gewinn! Denn da es unmittelbar an der Quelle des göttlichen Wortes ſelbſt geſchöpft, und in enger Gemeinſchaft mit den bibliſchen Perſonen, in deren Leben das Walten Gottes auf eine großartige und in die Augen fallende Weiſe ſich offenbaret, gelebt hat, ſo iſt dadurch der auf Gott gerichtete Sinn mit ſeinem Denken, Fühlen, Wollen, Thun ſo innig verwachſen, daß keine Zeit, ihn auszurotten, im Stande ſein wird. Auch bekommen eben erſt durch jenen frühzeitig geweckten und gepflegten religiöſen Sinn alle Wahrheiten, Vorſchriften und Verheißungen, welche der ſpätere Religionsunterricht ihm zuführt, hohe Bedeutung und ſiegreiche Kraft. Ohne religiöſe Stimmung des Menſchen mag der Religionsunterricht wohl in den Verſtand dringen, aber den Weg zum Herzen und zum Leben findet er nicht. Dieſe Stimmung aber wird nur gewonnen durch frühzeitiges Anſchauen Gottes in dem Leben der Menſchen, durch Einlebung in ſeine Vollkommenheiten, ſeinen Willen und — man erlaube mir den Ausdruck — in ſeine Stellung zu den Menſchen. Und dazu iſt nichts ſo ſehr geeignet, als die bibliſchen Geſchichten. Das hohe Alterthum, dem ſie angehören, der freie Spielraum, den ſie der Phantaſie darbieten, das Wunderbare, das hier den Geiſt über die gewöhnlichen Verhältniſſe des Erdenlebens hinausführt, die einfache, dem kindlichen Weſen anſprechende Darſtellung des Geſchehenen geben dieſen Geſchichten einen ganz eigenthümlichen Reiz und eine in das Gemüth tief eindringende Kraft. Keine

Digitized by Google

andern Erzählungen vermögen dieß in einem ſo hohen Grade. Die Erfahrung ſteht mir zur Seite. Eure moraliſchen Erzählungen, Ihr Lehrer!, eure zehn Gebote, Glaubensartikel, eure Belehrungen über Taufe und Abendmahl — es bleibt dieß Alles ohne Frucht der Frömmigkeit und Tugendkraft, wenn es nicht auf ein dem Himmel zugewandtes Gemüth fällt. Dieſes aber gewinnt eine ſolche Richtung nur durch das frühe Hineinleben in die Vorſtellung von der innigen, heiligen, beaufſichtigenden und allmächtig waltenden Mitgliedſchaft Gottes in größern oder kleinern Menſchenvereinen. Wo tritt aber dieſes Verhältniß anſchaulicher hervor, als auf dem heiligen Gebiete der Schrift? Darum weg mit Katechismusfragen, Geboten, Glaubensſätzen in der Volksſchule; ſie bereite nur zur gedeihlichen Aufnahme ſolcher Ausſaat den Boden zu, und überlaſſe ſie der Sorge der zur kirchlichen Einſegnung der Kinder verordneten Geiſtlichen.

Man muß eingeſtehen, daß die Unterrichtswiſſenſchaft in unſrer Zeit zu einem hohen Grade der Vervollkommnung vorgeſchritten, und auf die Bildung des menſchlichen Geiſtes von unberechenbarem Einfluß iſt; deſſen ungeachtet zeigt die Erfahrung, daß die Scheu vor dem Böſen immer mehr abnimmt, das Schlechte mit ſteigender Schlauheit und Kunſt verdeckt wird, mit einem Worte: daß die Unſittlichkeit in allen Ständen von Jahr zu Jahr mehr Feld gewinnt. Forſche ich nach der Urſache dieſer Erſcheinung, ſo finde ich ſie hauptſächlich darin, daß die Schule die Religion mehr als Verſtandesſache, und weniger als Lebenselement anſieht und behandelt. Auf dieſe Weiſe wird der liebe Gott aus dem Volksleben hinaus dividirt, er ſteht den Menſchen ferner; ſie leben, weben und ſind nicht mehr in ihm, wie in jenen glücklichen Zeiten, wo Alles von Gott kam: Glück und Unglück, Leben und Tod, Armuth und Reichthum; wo man ſprach: wie ſollte ich ein ſo großes Uebel thun und wider den Herrn meinen Gott ſündigen; wo man den Sabbath heilig hielt; wo man ehrfurchtsvoll das Haupt entblößte und die Hände faltete, wenn die Betglocke ſchlug; wo man den Morgenſegen las, vor und nach der Mahlzeit betete, und vor dem Schlafengehen in verſammelter Hausgenoſſenſchaft einen frommen Geſang anſtimmte. Böſes geſchah damals auch, aber nicht ſo allgemein, nicht in ſo leichtfertiger

Digitized by Google

Weiſe, nicht in ſo ſchneller Abfindung mit dem Gewiſſen, nicht mit ſo feiner raffinirter Kunſt. Und es iſt zu berechnen, daß es bei der ſteigenden Verſtandescultur in dieſer Hinſicht immer bedenklicher werden müſſe, wenn die Menſchen nicht zugleich wieder in das ihnen entzogene religiöſe Lebenselement zurückgeführt werden, wo Gott der Hebel, Leiter und Anker aller ihrer Gedanken, Worte und Werke, wo Religioſität die Grundfarbe ihres geſammten Daſeins iſt. Dahin führet aber nicht die Bildung des Verſtandes; dieſer mag ſehr deutlich ſeine Pflichten gegen den Schöpfer ſeines Lebens erkannt haben, gleichwohl läßt er ſie unerfüllt. Freudige und treue Pflichterfüllung, hervorgegangen aus der Furcht Gottes, wird nicht tiefer und feſter begründet, als wenn der Menſch ſeine Kindheit und erſte Jugend unter Umgebungen verlebt, wo man gewohnt iſt, Alles in Gott und mit Gott zu denken, zu reden, zu thun, wo alſo Religioſität der hervorſtechende Charakter des häuslichen Lebens iſt. Denn nicht ſowohl die Erkenntniß Gottes, als vielmehr deſſen Verehrung und Anbetung macht den Menſchen fromm; nicht ſowohl das Wiſſen ſeines Willens, als vielmehr die Uebung deſſelben macht den Menſchen pflichtgetreu. Da nun aber in den Familien unſrer Zeit der religiöſe Sinn keine äußere Geſtalt mehr hat, folglich auch die Jugend nicht davon ergriffen, gefeſſelt, erfüllt werden kann, ſo muß die Schule den Mangel des häuslichen Lebens dadurch zu erſetzen ſuchen, daß ſie ihre Pfleglinge in den engen Umgang mit den bibliſchen Perſonen und Familien hineinziehe, und in deren Kreiſen heimiſch mache. Darum halte ich den oben angedeuteten Gang des Religionsunterrichts für vorzüglich geeignet, frommen Sinn und ſittlichen Wandel in dem Leben des Volkes zu fördern.

Wir kommen auf die Beantwortung der dritten Frage, nämlich:

III. Wie ſoll der Unterricht in der Religion gegeben werden?

Ich antworte darauf:

1. im **Lichte der Vernunft**, und
2. in der Glorie der Frömmigkeit.

Was das Erſtere betrifft, ſo lebt der Verfaſſer mit **Dinter** der Ueberzeugung, daß, obgleich die Offenbarung nicht ver-

worfen werden dürfe, und Alles, was die Bibel in Bezug auf Religion und Pflicht ſagt, als Gottes untrügliches Wort anerkannt werden müſſe, die Vernunft gleichwohl die Bibel beurtheilen und unterſuchen müſſe: welches der Sinn ihrer Worte ſei, und nur ſein könne? Er maßt ſich alſo keinesweges an, Alles, was das Wort Gottes lehrt, begreifen zu wollen, und es zu verwerfen, wenn er dieß nicht kann, ſondern ſeine Ueberzeugung geht nur dahin, daß Alles, was den Grundſätzen vernünftigen Denkens, und was am Ende auf daſſelbe hinausläuft, unſern Vorſtellungen von der Würde Gottes widerſpricht, nicht als göttliches Wort erkannt und angenommen werden könne. Dahin gehört z. B. die alte Kirchenlehre von dem Sündenfalle und dem Tode, als Strafe der Menſchen; von Chriſtus, als dem perſönlichen Weſen Gottes ſelber; von der Genugthuung durch Chriſtum; von der Gnadenwahl, wornach ein Theil der Menſchen zum ewigen Leben, ein anderer zur ewigen Verdammniß beſtimmt ſei; von der leiblich-perſönlichen Auferſtehung der Todten; von den ewigen Höllenqualen derjenigen, welche gottlos auf der Erde gelebt haben, u. ſ. w. — Gegen dieſe und ander Glaubensſätze ſträubt ſich mehr oder weniger die Vernunft, weil ſie dieſelben mit der göttlichen Vollkommenheit und Würde nicht in Einklang bringen kann. Dieſe Uebereinſtimmung der Vernunft mit den Wahrheiten der Religion iſt aber nothwendig, weil ſonſt in Anſehung deſſen, was wir denken, glauben und hoffen ſollen, keine Einheit weder in den Vorſtellungen des Einzelnen, noch in den Glaubensgrundſätzen der Menſchen unter einander, ſtattfinden kann. Denn wenn von der einen Seite religiöſe Vorſtellungen geweckt worden ſind, denen von der andern Seite ſolche gegenüber geſtellt werden, welche weit von den erſtern abweichen, ſo muß dadurch offenbar Verwirrung in Kopf und Herz und Leben, und ein unſeliger Zuſtand des Zweifels und der innern Zerwürfniß erzeugt werden, und wer weiß nicht, wie oft die heiligen Bande des Familienlebens der Gefahr ausgeſetzt ſind, von den widerſtrebenden Glaubensgrundſätzen ihrer Glieder aufgelöſt und zerriſſen zu werden. Dieß ins Auge gefaßt kann man ſich banger Gefühle nicht erwehren, wenn man an die, oft ſchroff gegenüberſtehenden, Meinungen von Männern denkt, welche an

Digitized by Google

der Spitze der Schullehrer=Bildungsanſtalten der Jugend des Volkes ihre Religionslehrer geben! —

Einheit in den Sachen des chriſtlichen Glaubens kann nur im Lichte der Vernunft erſtrebt werden, da dieſelbe theils Grundſätze des Denkens enthält, welche ſich allen Menſchen als Wahrheit darſtellen, theils den Glauben an die heilige Schrift um ſo tiefer und feſter begründet, je mehr ſie die Ausſprüche derſelben billiget. Wo man dagegen, um die Wahrheit zu finden, dem Antriebe dunkeler Gefühle, dem verführeriſchen Fluge der Phantaſie, den auf Büchergelehrſamkeit ſich ſtützenden Klügeleien folgt, oder dem todten Buchſtaben huldigt, da iſt an keine Einheit zu denken, da bilden ſich die verſchiedenartigſten Vorſtellungen, und kein feſter Glaubensgrund kann gelegt werden.

Von der Vernunft jedoch iſt, wie überhaupt, ſo ganz beſonders im Unterrichte der Religion ein weiſer Gebrauch zu machen. Sie iſt z. B. nicht die geeignete Speiſe für das zarte Kindheitsalter; hier muß der Unterricht mehr das Gemüth und die Phantaſie, als den beurtheilenden Verſtand in Anſpruch nehmen. Daher iſt es thöricht, mit acht= und zehnjährigen Kindern — wie die öffentlichen Schulprüfungen nicht ſelten darthun — die Beweiſe von dem Daſein Gottes abzuhandeln, oder die Geſchichte des A. und N. Teſtaments mit einer ſchäumigen Vernunftbrühe zu verwäſſern. Es iſt überhaupt unklug, den Religionsunterricht mit der zweifelnden Frage anzufangen: „ob ein Gott ſei? ob die heiligen Geſchichten auch wahr ſeien u. ſ. w.?“ Dergleichen Unterſuchungen ſind eben ſo wenig naturgemäß, als heilſam für das Kind. Die Religion ſei ihm vielmehr gleichſam ein heiliges Feenland, in welchem ein überaus weiſer und guter Geiſt herrſche, der das Gute liebe und belohne, das Böſe haſſe und beſtrafe, der die Unſchuld beſchütze und ſegne, die Schuld offenbare und rüge, der gern die frommen Gebete erhöre, aber die Pläne der Gottloſen zu nichte mache. Wohl dem Kinde, das an der Hand eines verſtändigen Lehrers die erſte Entwickelungsperiode ſeines ſchwellenden, für den Himmelsthau der Religion ſo empfänglichen Geiſtes auf dieſem Gebiete verlebt! Jedes Wort, das es hier vernimmt, jede Erſcheinung, die ſeine Sinne berührt, jede Begebenheit,

Digitized by Google

die ſeine Theilnahme erregt, jede Lehre, die ihm gegeben wird — Alles prägt ſich hier unauslöſchlich tief zu ſeligem Gewinn in ſeine Seele ein. Bei vorgerückterem Alter mag es immer einſehen, daß Vieles von ſeinen Geſchichten keine Realität habe, ſondern nur bildliche Darſtellung — Mythe — ſei; die darunter vorgeſtellte Wahrheit aber iſt ſeinem Herzen und Leben geblieben. Ich möchte meinen Kindern um Alles nicht ihren Weihnachtsmann oder heiligen Chriſt nehmen, welcher umhergeht und den artigen Kindern freundliche Gaben beſchert; das Feſt würde den himmliſchen, auf das Gemüth ſo tief als wohlthuend einwirkenden Zauber, den es für ſie hat, verlieren! Ich möchte aber auch um Alles in der Welt nicht meinen Kindern ihren lieben Gott nehmen, wie ſie ihn in ihren heiligen Geſchichten kennen gelernt haben. Laſſe man doch dem Leben einige Poeſie, die das Herz erhebt und großartig ſpannt, und verflache nicht alles Hohe und Himmliſche durch armſelige Zerſplitterung der Begriffe! — Was der geiſt- und gemüthvolle Dinter von dem ganzen Menſchengeſchlechte ſagt, da es gleichſam noch in der Wiege lag, das gilt auch von den Kindern. „Die frühern bibliſchen Bücher, ſagt er nämlich, wurden geſchrieben für Menſchen, in denen die Religioſität blühete, ehe der Verſtand recht reifte. Sie überſahen die Mittelurſachen ganz, oder größtentheils, und Alles, was geſchah, that Gott. Die Religioſität war da in ihrer lieblichſten Blüthe, aber die Aufmerkſamkeit auf den Gang der Natur ſchlummerte noch, entweder im Keime, oder doch in der ſchwellenden Knospe." So kann auch in dem Kinde ein ſehr lebendiges religiöſes Gefühl vorhanden ſein, ehe noch deſſen Verſtand zu Auffaſſung und Verarbeitung der Vernunftwahrheiten befähigt iſt. Es wäre alſo thöricht und grauſam, das zarte Kindheitsalter durch den ſtrengen, kalten Anhauch der Begriffshöhen um die ſchöne Blüthe des religiöſen Gemüths bringen zu wollen. Nur das reifere Alter verträgt eine ſolche Einwirkung, und wird dadurch ſtark und feſt.

Einen unwürdigen Gebrauch machen ferner diejenigen von der Vernunft, welche ſie in nutzloſen Grübeleien verſchwenden. — Die Religion lenkt das geiſtige Auge nach mancherlei Gegenſtände hin, welche die Weisheit der Vorſehung mit un-

durchdringlichem Schleier bedeckte. Dieß ſollte den endlichen Verſtand erinnern, von der weitern Unterſuchung beſcheiden abzuſtehen. Denn über die Gränzen der Zeit und des Raumes hinaus reicht die Sehkraft des menſchlichen Geiſtes nicht; in das Innere der Natur dringt kein erſchaffner Geiſt! Gleichwohl reizt die Neugierde den ſchwachen Sterblichen oft, jenen Schleier zu lüften und ſchauen zu wollen, was hinter demſelben verborgen iſt. Aber wie er auch ſinne und mühſam Gedanken an Gedanken reihe, und Schlüſſe auf Schlüſſe baue — Wahrheit und Befriedigung findet er nicht; die Früchte ſeiner Unterſuchungen ſind leere Phantaſiebilder, alles feſten Grundes entbehrende Anſichten und Meinungen.

Der Hang zu religiöſen Grübeleien macht die Menſchen zu Träumern und bricht und ſchwächt die Thatkraft für's Leben. Und dieſe Beſorgniſſe ſind um ſo gegründeter, als der Lehrer der Religion durch unkluges Hinwerfen von Bedenklichkeiten und Zweifeln, oder durch die eitle Sucht, ſeine vermeinte Weisheit vor den Unweiſen leuchten zu laſſen, verlocket, ſie in jene nutzloſen Unterſuchungen hineinzerrt, ihre Phantaſie auf gefahrvolle Irrwege leitet und durch dieß alles den Samen zu religiöſen Grübeleien frühzeitig in die leicht empfängliche Seele ſtreut. Auf dieſe Weiſe haben viele Religionslehrer den Menſchen um ſeinen Frieden und die Welt um ein thaten- und nutzreiches Leben gebracht, das ihr derſelbe unter Einwirkung einer verſtändigen religiöſen Erziehung zugewendet haben würde.

Allerdings ſoll die Religion im Lichte der Vernunft gelehrt werden, aber die Weisheit hat darüber zu wachen, daß die Strahlen deſſelben das ſchwache Auge nicht blenden, ſo daß es nun nichts mehr um ſich ſieht, woran es ſich weiden und erquicken könne; ſie hat nicht minder zu wahren, daß jene Strahlen zu weit aus einander gehen, in unerreichbare Fernen nutzlos ſich verlieren und die von dem Lichte der Vernunft ausgehende ſegensreiche Kraft theilen und ſchwächen. —

Die zweite Forderung, rückſichtlich des Geiſtes, welcher in dem Religionsunterrichte ſich offenbaren ſoll, iſt bereits oben mit den Worten angedeutet worden: der Unterricht in der Religion werde gegeben

Digitized by Google

Zweitens: in der Glorie der Frömmigkeit. Sei die Lehre noch ſo überzeugend, ſei das Wort, in welches ſie gefaßt iſt, derſelben in jeder Beziehung auf das Vollkommenſte entſprechend — religiös wird dadurch das Kind noch nicht. Die Erkenntniß hanget feſt im Verſtande, durchdringet aber nicht das Gemüth. Die Religion iſt in dieſem Falle ein Licht ohne Wärme, wobei der Menſch den Himmel anſchauet, bewundert, doch ohne ſich in heiliger Sehnſucht hinaufgezogen zu fühlen. Die Religion muß nicht bloß Erkenntniß, ſondern recht eigentlich Lebensſtoff, Element der Seele ſein, wenn dieſelbe unter allen Verhältniſſen des äußern Lebens ihrer Beſtimmung gemäß ſich vervollkommnen, ſich zufrieden und ſelig fühlen ſoll. Ach, es iſt ein unausſprechbar großer Segen, um den der Lehrer die Kindlein bringt, wenn er es nicht verſteht, das heilige Feuer durch alle Naturanlagen ihres ganzen Weſens zu leiten! Er wird an ihnen zu einem Räuber ihres höchſten Lebensguts, zu einem Mörder der ſeligſten Genüſſe, wozu ſie der Schöpfer ſchon auf Erden berufen hat. Darum, um keinen Fluch auf dein Gewiſſen zu laden, ſondern um den ganzen vollen Segensquell der Religion ihnen zu öffnen, mußt du, Lehrer! ſelber fromm ſein. Das iſt die erſte unerlaßliche Bedingung, muß der glänzendſte Strahl in der Glorie der Frömmigkeit ſein, von welcher dein Unterricht durchdrungen iſt. Denn nicht allein dein Wort unterrichtet, ſondern vernehmlicher und eindringlicher noch ſpricht der unerkünſtelte ſtumme Ausdruck deines gottbefreundeten Gemüthes. Mit dem hehren Blicke deines Auges, mit dem andächtigen Ernſte auf deiner Stirn, mit dem tiefbewegten Tone deiner Worte, mit der ehrfurchtsvollen Haltung deiner ganzen Perſönlichkeit zieht die Stimmung der Frömmigkeit ganz von ſelbſt, ohne deine abſichtliche Einwirkung, in die Seele der dir anvertraueten Kinder ein. — Darum behaupte ich auch, von vielfachen Erfahrungen unterſtützt, daß der bloße Anblick eines betenden Vaters, oder einer andächtigen Familie die erſten leiſen Ahnungen von dem heiligen Gefühle der Frömmigkeit in der Seele des noch unmündigen Kindes weckt, und daß diejenigen irren, welche meinen, es ſei unnütz, die Kinder eher die Hände falten und in die Kreiſe der Andacht kommen zu laſſen, bis ſie zur Auffaſſung überſinnlicher Begriffe heran-

Digitized by Google

gereift ſind. Wird das religiöſe Gefühl im Kinde nicht ſchon an der Mutterbruſt und in dem Vaterhauſe angeregt, ſo möchte die ſpätere Einwirkung auf daſſelbe nicht die erwünſchten Folgen haben.

Aus dem allen wird ſich die Wahrheit herausſtellen, daß der Lehrer ſelber fromm ſein müſſe, wenn der Segen des Religionsunterrichtes in ſeiner ganzen Fülle über die Kinder ſich verbreiten ſoll. Iſt er dieß in Wahrheit, ſo wird er auch jederzeit die rechte Lehrform zu wählen wiſſen. Sein eigenes Gefühl wird ihm ſagen, wann er fragend, oder entwickelnd, oder vortragend in angemeſſener Anſprache an die Kinder ſeinen Gegenſtand zu behandeln habe? Allgemein geltende Vorſchriften laſſen ſich darüber nicht geben, da die hier anzuwendende Lehrform theils durch die jedesmalige Stimmung des Lehrers, theils durch die Eigenthümlichkeit des Unterrichtsgegenſtandes, theils durch die zufälligen Umſtände in dem Leben der Schule bedingt wird. Bemerken aber muß ich, daß von allen Lehrformen die katechetiſche, welche man ohne Widerrede über die Gebühr erhoben hat, am wenigſten in den Religionsunterricht gehöre. Denn ſie thut, da ſie nur den Verſtand beſchäftigt, der gemüthlichen Erfaſſung der religiöſen Wahrheiten offenbar Eintrag. Man katechiſire zur Klarmachung und Verdeutlichung der geiſtigen Begriffe über welchen Gegenſtand man wolle, nur unterwerfe man die Religion dieſem Zwange nicht! Es iſt eine Entweihung des Göttlichen, eine Verkümmerung des, den Kindern darzureichenden, Seelengenuſſes, wenn man das große, helle, herrliche, wohlthuende Licht der Lebensſonne in einzelne ſchwache Strahlen ſpaltet und den Kindern zur Anſchauung vor die Augen bringt, um durch künſtliche Fragen über deren Begriff, Urſprung, Richtung, Eigenthümlichkeit, Nutzen und dergl. die vorher berechneten Antworten aus ihnen herauszuarbeiten. Es ſoll nicht in Abrede geſtellt werden, daß auf dieſe Weiſe einige dunkle Begriffe zur Klarheit gebracht werden; aber man überſehe doch nicht, daß dieſelben durch aufmerkſame Betrachtung ſchon von ſelbſt ſich aufklären, und nimmer einen Erſatz für das bieten, was auf dem mühſam ſich hinziehenden Wege der Katecheſe den Kindern entzogen wird. Die volle Glanz- und Segensfülle ihrer Lebensſonne ſchauen

Digitized by Google

und fühlen ſie dabei nicht. Und dazu kommt noch, daß bei der katechetiſchen Lehrform, ſelbſt unter des geſchickteſten Meiſters Leitung, immer Antworten mitunter laufen, welche theils die Herbeiziehung fremdartiger Gegenſtände, theils mancherlei Tadel und Rügen, theils bei unüberlegten Antworten oder mißverſtandenen Fragen Ausbrüche des Lachens veranlaſſen, worunter die Würde des Religionsunterrichtes, ſo wie deſſen ſegensreiche Einwirkung auf die Lernenden mehr oder minder leidet. Eine freie, lebendige, in Natur und Menſchenwelt veranſchaulichte Darſtellung der Größe Gottes und der von ihm ausſtrömenden Segnungen über alle ſeine Geſchöpfe, ſo wie unſerer Verhältniſſe zu ihm, abwechſelnd mit traulich ernſten Zwiegeſprächen, Warnungen und Aufmunterungen, wird den erhabenen Zweck des Religionsunterrichtes am beſten fördern, und das um ſo mehr, je weniger der Lehrer Gott von der Menſchenwelt trennt, je inniger er Gotteserkenntniß und Gottesliebe, die Glaubenslehre und die Pflichtenlehre zu verbinden weiß.

Wie nun der Lehrer ſelber fromm ſein, und die Lehrform aus dieſer Eigenſchaft der Seele hervorgehen müſſe, ſo muß auch die ganze Haltung und Zucht in der Schule, namentlich während des Religionsunterrichtes, jener Forderung entſprechen, wenn der ausgeſtreuete Samen des göttlichen Worts auf ein gutes Land fallen und Frucht bringen ſoll. Man muß es der Schule in allen ihren Theilen anſehen, daß frommer Sinn daſelbſt wohne; aus dem gegenſeitigen Verhalten der Lehrer, aus der Behandlung, welcher ſie die ihnen anvertrauete Jugend unterwerfen, aus dem Eifer und der Treue, womit ſie ihrer Pflicht obliegen, ſo wie aus der Erſcheinung der Kinder im Verhältniß zu ihren Lehrern, oder gegeneinander, oder zu ihren Verpflichtungen — überall muß uns der Geiſt der Frömmigkeit anhauchen, wenn wir auf glückliche Erfolge rechnen wollen. Das ganze Schulleben muß religiös ſein, und alle Einrichtungen, alle Geſetze, alle Ermahnungen, Zurechtweiſungen, Strafen und Belehrungen müſſen dieſe Farbe an ſich tragen. Wo alſo Haß und Zwietracht, Kaltſinn und Härte, Schlaffheit und Leichtſinn in der Erfüllung der Pflicht, Verachtung des öffentlichen Gottesdienſtes, Rohheit, Tücke, Widerſetzlichkeit das Schulleben bezeichnen — da ſteht trauernd der Menſchenfreund

Digitized by Google

auf dem heiligen Boden der Religion, und ſeine Thränen fallen auf verkümmerte und verdorrete Saaten.

Am wenigſten darf der Geiſt der Frömmigkeit während des Religionsunterrichtes ſelbſt entweihet werden. Dieß geſchieht aber, wenn z. B. die äußere Haltung des Lehrers der Würde einer ſolchen Stunde nicht entſpricht, wenn ſeine Stellung, ſein Gang, ſein Sprachausdruck, ſeine Gebehrde das Gepräge der Gleichgültigkeit, des Lächerlichen oder gar der Leichtfertigkeit an ſich tragen. Nirgends, wo ich Erbauungsſtunden beigewohnt habe, trat dieſes Mißverhältniß ſchroffer und widerlicher hervor, als — nur gar zu oft — in den Betſtunden, welche Vater Peſtalozzi in der Anſtalt zu Yferten hielt. Ungereinigten Angeſichtes, ungeordneten Haupthaares, halb angekleideten Körpers in herunterhangenden Strümpfen und eingetretenem Schuhwerk ſchlürfte er während ſeiner Rede im Saale auf und ab, und nicht ſelten warf er nach allen Seiten hin zornentflammte Blicke, ſo wie die gemeinſten Schimpfwörter. Was dieſe Betſtunden fruchteten, ſprach ſich in dem rohen, pflichtvergeſſenen, liebeloſen Geiſte der Anſtalt deutlich aus.

Immer wird ſelbſt der gediegenſte Vortrag nur einen oberflächlichen, ſchwachen Eindruck auf das jugendliche Gemüth machen, wenn derſelbe durch ärgerliche Auftritte in der Schule unterbrochen wird. Auch wird der Geſang und das Gebet fruchtlos verhallen, wenn er während deſſelben in dem hochgereckten Haupte die ſpähenden Augen hin und her wirft, drohend den Arm erhebt, mit dem Fuße ſtampft und dergl. — Nichts iſt geeigneter die Kinder in ſolchen heiligen Augenblicken in Ruhe und Andacht zu erhalten, als der Anblick der hohen Würde des anbetenden Lehrers. Er thut nach meiner Ueberzeugung und Erfahrung immer beſſer, während der Religionsſtunde eine bemerkte Zerſtreutheit oder Unart nicht zu rügen, oder gar zu beſtrafen, als durch ſein richterliches Einſchreiten den Geiſt und das Gemüth Aller von dem Hauptgegenſtande abzulenken und in eine völlig veränderte Richtung zu ſetzen. Das Strafamt, wenn es ſein muß, finde nach Beendigung der Erbauungsſtunde, welche jeder Religionsunterricht ſein ſoll, ſeine Zeit. Uebrigens wird der ruhige, von Zeit zu Zeit wiederkehrende Blick des Lehrers, oder eine kurze, mit der Religion ge-

Digitized by Google

nau zuſammenhangende Rüge, z. B. „Du —? Gott ſieht's"! das leicht abirrende Kind in dem rechten Geleiſe zu erhalten in den meiſten Fällen hinreichend ſein. Gott, wie will denn frommer Sinn in dem Herzen der Kinder ſich entwickeln, wenn es in Umgebungen lebt, welche demſelben widerſprechen, wenn demſelben Munde, der das Geſetz der Liebe, der Gnade, der Tugend verkündigt, gleichzeitig Ausdrücke leidenſchaftlicher Aufwallung, niedrige Drohungen und empörende Scheltworte entſtrömen; wenn dieſelben Hände, welche zum Gebete ſich falten, gleichzeitig Stock und Ruthe in Bewegung ſetzen! Oder finden ſich Auftritte dieſer Art bloß in dem Spielraume einer kränkelnden Einbildung, und ſind ſie in dem wirklichen Schulleben ganz unbekannte Erſcheinungen? — Ich ſelber bin mehr als einmal Augenzeuge geweſen, wo der Lehrer während des Geſanges zum Stocke griff und den Zerſtreueten züchtigte, ſo daß deſſen Schmerzensgeſchrei durch die Töne der Andacht drangen! — Ein anderer warf während des Gebetes ſeine in der Hand haltende Filzmütze einem auf der hintern Bank ſitzenden Knaben zu, und das wohlgetroffene Ziel ließ mich ſchließen, daß der Mann in der Handhabung dieſes ſeltſamen Wurfgeſchützes bereits viel Uebung gehabt haben müſſe. — Der Religionsunterricht werde in dem Lichte der Vernunft und in der Glorie der Frömmigkeit gegeben!

Wir kommen auf die Beantwortung der letzten Frage:

IV. „**Wer ſoll den Religionsunterricht in der Volksſchule ertheilen?**"

Viel iſt bekanntlich in der neuern Zeit über dieſen Gegenſtand geſprochen und geſchrieben worden, und die meiſten Stimmen ſcheinen ſich in dem Ausſpruche zu vereinigen, daß der Geiſtliche der Schule den Religionsunterricht geben ſolle. Die Gründe, auf welche dieſe Behauptung geſtützt zu werden pflegt, findet man theils in dem Mangel an einer gründlichen religiöſen Durchbildung der Volksſchullehrer, und des damit zuſammenhangenden geringen Intereſſes an dieſem Unterrichte, theils in der Anſicht, daß es dieſen Männern an der nöthigen Lehrklugheit fehle, um ihren Schülern ſtets die angemeſſene Seelenſpeiſe zu reichen, und darunter leide die nöthige Einheit in der religiöſen Bildung zum großen Nachtheile eines feſt und ſicher zu

begründenden Glaubens. Endlich ſind auch Manche der Meinung, daß der Unterricht durch das höher geſtellte Anſehen des Geiſtlichen an Ernſt und Nachdruck gewinne. — Leugnen läßt es ſich nicht, daß die hier aufgeſtellten Bedenklichkeiten aus der Erfahrung hervorgegangen ſind, und daß unſere Lehrer in dieſer Hinſicht manchen frommen Wunſch unerfüllt laſſen.

Dieſen hier bemerkten Mängeln würde nun allerdings nach dem Vorſchlage Derer, welche den Religionsunterricht in die Hände der Geiſtlichen gelegt wiſſen wollen, abgeholfen werden können, ſo fern ſich nur die Vorausſetzung annehmen ließe, daß dieſelben den dießfallſigen Forderungen vollkommen entſprechen; wenigſtens kann dies von einem großen Theile derſelben nicht vorausgeſetzt werden. Denn was man den Volksſchullehrern im Allgemeinen zum Vorwurfe macht, eben daſſelbe laſtet auch auf vielen Geiſtlichen, und es würde der Religionsunterricht immer noch viele fromme Wünſche übrig laſſen. Daher ſcheint es rathſam, in dieſer Hinſicht keine durchgreifende Aenderung vorzunehmen, ſo lange der Gewinn bei der oft ausgeſprochenen Uebertragung des Religionsunterrichtes auf die Geiſtlichen noch zweifelhaft bleibt.

Einer ausgebreiteten, theologiſchen Gelehrſamkeit bedarf es in der Volksſchule nicht; haben die Seminarien die Herzen ihrer Zöglinge ſo gebildet, daß Gott und der Heiland der Welt bei ihnen Wohnung gemacht haben, wozu es nicht der ſpekulativen Unterſuchung bedarf, ſo werden die Lehrer oft beſſer, das Eine, das ihren Kindern Noth thut, treffen, als ſo mancher hochſtudirter Pfarrherr, der den Wald vor lauter Bäumen nicht ſieht; auch iſt in dieſem Falle gewiß nicht zu beſorgen, daß es ihnen an hohem, bleibenden Intereſſe für dieſe Stunden fehlen ſollte. Und iſt der Vorwurf gegründet, daß ſie ihren Kindern oft Ungehöriges, ja ſelbſt Gefährliches mittheilen, ſo wird dieſem Uebelſtande dadurch gewehret werden, wenn die Anſtalten, denen die Bildung der Volksſchullehrer anvertrauet iſt, ihnen ſelbſt nichts Ungehöriges und Gefährliches darreichen. Iſt es denn ſo ſehr zu verwundern, wenn man z. B. in den Schulen ſich abquält, den Kindern zu beweiſen, daß ein Gott ſei, daß die Wunder Jeſu Chriſti keine Wunder ſeien, oder daß durch die

Digitized by Google

Kraft des ſtellvertretenden Opfers des Sohnes Gottes alle Schuld der Erbſünde und aller wirklichen Sünden, die der Chriſt bis an ſein Ende begeht, völlig vertilgt werde, ſobald der Sünder das Verdienſt Chriſti im Glauben ergreife, und daß es bei der Rechtfertigung vor Gott nicht etwa auf Beſſerung und Tugend, ſondern allein auf den Glauben an Chriſtum ankomme, da die Religionshefte jener jungen Männer von dergleichen theils überklugen, theils vernunftwidrigen, theils groben Mißverſtändniſſen unterliegenden Lehren voll ſind? Natürlich, ſie lehren, was ſie gelernt haben. Nicht alſo den Lehrern, den Seminarien fällt es zur Laſt, wenn der Unterricht, den ſie in der Religion ertheilen, ſeinem Zwecke nicht entſpricht. —

Den Volksſchullehrern den Religionsunterricht nehmen, wäre eine Ungerechtigkeit gegen dieſelben; doch ſoll dieß von der überwieſenen Untauglichkeit nicht behauptet werden. Gehört der Religionsunterricht mit zu dem Bildungsſtoffe der Jugend woran der Lehrer ihren Geiſt bilden ſoll, ſo muß er lieber gar nicht als Jugendbildner angeſtellt werden, wenn man Grund zu haben glaubt, den einen oder den andern Lehrgegenſtand ihm nicht anvertrauen zu dürfen. Iſt er aber einer Kinderſchaar als Lehrer überwieſen worden, ſo gebührt ihm auch die ganze, volle, den geſammten Bildungsſtoff in Anſpruch nehmende Einwirkung auf dieſelbe. Wie ſehr müßte es ſeinem ſo nöthigen Anſehn ſowohl bei der Jugend, als bei den Erwachſenen ſchaden, wenn dieſe ſich ſagen müßten, ihr Lehrer ſei zur Ertheilung des Religionsunterrichtes nicht fähig, oder es ſei dieſer ein viel zu heiliger Gegenſtand, als daß ſich der Schullehrer damit beſchäftigen dürfe. Gewiß man wird dem Anſehn des Lehrers bei dem Volke keinen empfindlichern Stoß geben können, als wenn ihm der Unterricht in der Religion unterſagt iſt; es wäre ungefähr eben ſo entehrend, als wenn man dem Prediger die Kanzel verbietet.

Und wer ſieht nicht, welch' ein vortreffliches, tiefergreifendes Erziehungsmittel ihm dadurch zugleich entriſſen würde! Das kindliche Gemüth iſt für religiöſe Eindrücke leicht empfänglich, und was Ermahnungen, Scheltworte, Stock und Ruthe nicht vermögen, das erreicht der Erzieher nicht ſelten durch vä-

Digitized by Google

terlich-ernſte Erinnerungen an Gott, den Allwiſſenden, den Liebevollen und Gerechten. Heil dem Lehrer, der durch ſtete Hinweiſung auf den lieben Gott die Rohheit bändiget, die Trägheit anſpornt, die Lüge zurückdrängt, und Alles was recht, löblich und ſchön iſt, ſeinen Kindern wünſchenswerth macht. Das, könnte man einwenden, kann auch durch den Geiſtlichen geſchehen; aber kennt er die innere Eigenthümlichkeit jedes einzelnen Schülers, jeden Vorfall in dem Schulleben ſo genau, als der Lehrer, um ſo tief, ſo praktiſch und ſo erfolgreich auf die ſittliche Haltung der Kinder einzuwirken? Nur wer immer mit und unter ihnen lebt, wird bei verſtändiger Benutzung der Kraft, welche die Religion in ſeine Hände legt, den reichſten Segen ſtiften.

Kommt endlich bei Bezweckung eines gedeihlichen Jugendunterrichts Alles darauf an, daß die Kinder ihren Lehrer achten, lieben und ihm von ganzem Herzen vertrauen, ſo iſt auch kein Verhältniß ſo ſehr geeignet, ihm die Gemüther derſelben zuzuwenden, als dasjenige, in welches ihn der Religionsunterricht zu ſeiner Schule ſetzt. Denn hier ſteht er, ſelbſt ein ſchwacher, ſündiger und hülfsbedürftiger Menſch, anbetend und demüthig vor ſeinen und ſeiner Kinder Gott; hier ſinkt die ſchroffe Scheidewand zuſammen, welche oft in andern Stunden die Gemüther von einander trennt; hier lehrt ein Blick auf Den, der uns von Gott zum Vorbilde gemacht worden iſt, dem himmliſchen Vater und ſeiner menſchlichen Ordnung gehorſam zu ſein, den Schuldigern zu vergeben, die Schwachen zu tragen, den Armen das Evangelium zu predigen und die Kleinen nicht zu verachten; hier entſtrömen dem Munde des Lehrers Worte des ewigen, ſeligen Lebens, und das Gefühl gleicher Abhängigkeit, gleiches Bedürfniſſes, gleicher Hoffnung, gleicher Freudigkeit des Gewiſſens im Gehorſam gegen Gott, gleicher Seligkeit im Gebete vor ihm, nähert Lehrer und Schüler, und gründet und befeſtiget gegenſeitiges Wohlwollen, Achtung und Vertrauen. Kein Verhältniß webt ein ſo zartes, ſanftes und doch ſo feſtes Band der Liebe um Erzieher und Zögling, als ein verſtändiger und gemüthvoller Religionsunterricht. Und dieſes Band wollte man zerreißen und den, an Freuden nicht über-

Digitized by Google

reichen Lehrer um die ſchönſten Genüſſe ſeines Schullebens, und den höchſten Segen ſeines Berufes bringen? Das ſei ferne! Der Lehrer ſei in ſeiner Schule auch der Träger und Bote des himmliſchen Friedens! —

IV.

Der Geiſt des Kindes.

Erziehungslehre für gebildete chriſtliche Mütter. In Vorleſungen von Dr. G. A. F. Sickel, Schuldirektor in Magdeburg. Magdeburg, bei Wilhelm Heinrichshofen. (IV u. 383 S. 1 Thlr. 12 gGr.)

Dieſe Schrift reiht ſich an Salzmann's Krebsbüchlein und J. Paul's Levana auf eine würdige Weiſe an. Sie ſpricht zu Müttern, die vom Geiſt des Chriſtenthums beſeelt ſind, um ſie in dem rechten Geiſte zu befeſtigen, ihnen zu richtigen Einſichten in die Natur der Kinder und die Geſetze der Entwicklung zu verhelfen, ſie vor Fehlern zu warnen und ſie im Allgemeinen bei der Erziehung zu leiten. Mit Recht bemerkt der Verfaſſer, daß der wichtigſte Theil der Erziehung in der Regel den Müttern anheim falle. Wenigſtens gilt dieſes von unſeren Tagen, in welchen von einer männlichen Erziehung kaum noch die Rede iſt. Daher vermißt man den Mangel der Mitwirkung der Väter in den meiſten Fällen eben nicht ſehr. Wer unter uns mit mehr Energie und Muth begabt iſt, als man in unſern zahmen Zeiten zu fordern oder zu erlauben pflegt, führt nicht überall auf das Beſte. Wäre es anders, ſo würden wir die Behauptung, daß unſre Kinder vorzugsweiſe von den Müttern erzogen werden ſollen, nicht zugeben.

Digitized by Google

Die 20 Vorleſungen dieſes Buches; die jedoch nur in der Einſamkeit d. h. in Gedanken gehalten worden ſind, handeln von folgenden Gegenſtänden: 1) die chriſtliche Mutter; 2) über Körperpflege; 3) Abhärtung und Ausbildung des Körpers; 4) Krankenpflege; 5) der Geiſt des Kindes; 6) erſte Sorge für den Geiſt; 7) Erinnerungskraft, Bildung durch Erzählungen; 8) Lebensklugheit; 9) das Reich Gottes; 10) die Schule; 11) Bildung des Gemüths; 12) Selbſtverläugnung; 13) Gewiſſenhaftigkeit; 14) über Spiele und Geſchenke; 15) über Gehorſam und Aufrichtigkeit; 16) Charakterfehler und Sinnlichkeit; 17) Erwerb und Beſitz; 18) über Ehre; 19) das Leben in Liebe; 20) über Strafe und Belohnung.

Man erkennt in den Rathſchlägen und Bemerkungen des Herrn Verfaſſers den gründlichen Kenner der Kindesnatur, den ſcharfen Beobachter und den Kinderfreund. Auch ſtößt man auf ſehr feine Bemerkungen. Der Styl iſt rund und fließend. Wir wiſſen dieſes empfehlenswerthe, nützliche Buch nicht beſſer zu charakteriſiren, als wenn wir einen Abſchnitt daraus mittheilen. Wir wählen dazu die

Fünfte Vorleſung.

Der Geiſt des Kindes.

„So wichtig die körperliche Erziehung auch iſt, ſie iſt doch gleichſam nur die Einleitung in die Erziehung des Geiſtes, oder das Vorſpiel dazu; denn der Geiſt iſt das Ewige im Menſchen, iſt der Menſch ſelbſt, und der Körper iſt nur ſeine irdiſche Wohnung, das Werkzeug, das ihn mit der Welt in Verbindung ſetzt; von dem Geiſte, nicht von dem Körper, geht die Brauchbarkeit, die Glückſeligkeit und der Werth des Menſchen aus, und deßhalb ſoll eine Mutter das Wort des Erlöſers beherzigen: „Was hülfe es dem Menſchen, ſo er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an ſeiner Seele, oder was hätte er, womit er ſeine Seele löſe!" und für den Geiſt des Kindes ſorgen. Zwar hat man zur Bildung des Geiſtes Schulen und Univerſitäten, Werkſtätten und Akademieen, Seelſorger und Kirchen, und das ganze Leben dient zur Bildung des Geiſtes und iſt eine Schule für den Himmel; aber kein Lehrer und

Digitized by Google

kein Profeſſor, kein Meiſter und kein Prediger hat ſo viel Einfluß auf den Geiſt, als eine Mutter, unter deren Augen ſich die erſten Keime des Geiſtes entfalten. Und, wenn ſie auch wollte, ſie kann nicht verzichten auf dieſen Einfluß; denn ſie lebt in dem Kinde fort, in ſeinen Tugenden und in ſeinen Sünden, und wenn ſie den Geiſt des Kindes gar nicht berückſichtigt, ſo ſind die Fehler, die, wie das Unkraut, in der Seele des Kindes mit ihm zugleich aufwachſen, ihr Werk. Nichts kann daher wichtiger ſein, als daß die Mutter den Geiſt des Kindes mit ſeinen Vorzügen und ſeinen Fehlern kennen lernt und jene heranbildet, dieſe unterdrückt, ſo lange es noch Zeit iſt.

Daß eine Mutter aber dieſer Pflicht genügen könne, dazu wird ſie den Geiſt des Menſchen überhaupt und den Geiſt ihres Kindes insbeſondere kennen lernen müſſen, und wir wollen deßhalb dieſe Vorleſung dazu anwenden, theils die Natur des menſchlichen Geiſtes, theils die Zeichen kennen zu lernen, nach denen man den Geiſt des Kindes beurtheilen kann.

Wir treten im Geiſte an die Wiege des Neugebornen. Das große Schauſpiel der Welt, in welche das Kind eingetreten iſt, macht auf daſſelbe noch keinen ſichtbaren Eindruck. Von ſeinen Sinnen ſcheint nur der Sinn der körperlichen Empfindung von dem erſten Athemzuge an thätig zu ſein; denn das Kind begrüßte die neue Heimath mit lautem Geſchrei, ein Zeichen, daß es Schmerz fühlte. Daß ſein Geſchmackſinn und ſein Geruch ihm in den erſten Lebenstagen ſchon deutliche Vorſtellungen zuführen, bemerken wir nicht; denn das Kind nimmt ohne Zeichen des Widerwillens das Bittere, wie das Süße. Sein Auge iſt empfänglich für den Lichtreiz; aber aus ſeinem unſtäten Umherſchweifen ſieht man, daß es noch nicht das Einzelne auffaſſen kann, wie das Kind, das in das Weihnachtszimmer eintritt und, geblendet von dem Lichtbaume, die einzelnen Gaben nicht bemerkt. Auch ſpurlos geht an ſeiner Wiege das Geräuſch vorüber, und erſt nach mehreren Tagen erſchrickt es bei einem heftigen Schalle.

Und doch legte die Allmacht in dieſes Kind den Funken des Geiſtes, der zur Flamme werden und die Welt erleuchten kann. Der Gelehrte, der die Sprache vieler Völker redet und mit ſcharfem Blick über die Jahrhunderte der Vorzeit hinweg-

Digitized by Google

ſieht und die Thaten und Verdienſte der berühmteſten Männer abwägt; der Arzt, der die Natur des Menſchen erforſcht, der Staasmann, der Könige und Völker lenkt, der Feldherr, der die Pläne des Feindes durchſchaut und vereitelt, der gefeierte Redner, der die Herzen der Menſchen leitet, der Dichter, deſſen Dichtungen Thränen der Rührung in Dein Auge locken, der Künſtler, deſſen Werke Dich zur Bewunderung hinreißen, der Freund, deſſen Witz Frohſinn über die Geſellſchaft verbreitet, der Weiſe, der die Bahnen der Sterne bezeichnet, oder Gott und Unſterblichkeit verkündet, — ſie Alle waren einſt, als ſie das Daſein begrüßten, nicht fähiger, als der Säugling, an deſſen Wiege wir ſtehen, und betraten den Schauplatz des Lebens mit halb verſchloſſenen Sinnen. Auch der Neugeborne wird bald ſeine Sinne üben und bilden; er wird das Süße vom Bittern unterſcheiden lernen, ſich des Duftes der Blumen erfreuen; die Welt wird ſich in ſeinem Auge ſpiegeln, und ſein Ohr wird auf die Stimme der Mutter lauſchen. Auch er kann ſeinen Verſtand mit Kenntniſſen bereichern und durch ſein Urtheil Frieden ſtiften und das Wohlſein der Menſchen fördern; auch er kann durch Witz und Laune die Geſellſchaft erheitern, oder durch Scharfſinn neue Wahrheiten entdecken; auch er kann ſich zu dem Unendlichen erheben und in ihm ſeinen Schöpfer anbeten.

Doch was von der Flamme gilt:

> Wohlthätig iſt nur ihre Macht,
> Wenn ſie der Menſch bewahrt, bewacht!

das gilt auch von der Flamme des Geiſtes; denn

> Das Schrecklichſte der Schrecken
> Das iſt der Menſch in ſeinem Wahn!

Sollte die Feſſel des Irrthums auf dem Neugebornen laſten, ſo würde die wachſende Flamme des Geiſtes nicht ſegensreich die Welt erleuchten, ſondern nur zerſtörend wirken.

Dürfen wir erſt lange ſuchen, um die Unglücklichen zu finden, die dieß beweiſen? Wir dürfen ja nur hinſehen auf die tauſend Männer und Frauen, die dem Schattenbilde einer falſchen Ehre nachjagen und in übermäßigem Aufwande ihr und der Ihrigen Glück zerſtören; wir dürfen nur die täglichen Mißgriffe beobachten, die hier ein Arzt, dort ein Staatsmann, hier

eine Hausfrau, dort der Familienvater im Berufe begeht, um den Fluch zu erkennen, den der Irrthum über die Menſchen bringt. Ein falſches Urtheil, als hättten die Menſchen ſchon Werth durch Geburt, oder Rang, oder Reichthum, trennte Jahrhunderte die Menſchen durch feſtere Scheidewände, als Berg und Meer, als Sitte und Sprache es ſind. Und wer könnte die Vorurtheile zählen, die das Leben der Menſchen auch heute noch vergiften! Hier zählt man die Ahnen, dort die Goldſtücke; hier wird der Mann nach dem Kleide, dort nach dem Titel beurtheilt; hier ſieht der Städter vornehm auf den Landbewohner, dort dieſer mitleidig auf Alle, die nicht Land und Vieh beſitzen; hier werden Thränen vergoſſen, weil ein Hut nicht die neueſte Form hat; dort halten alte Jungfern ein Hochgericht über eine junge Frau, die ein Paar Falten zu viel oder zu wenig im Kleide hatte.

So verderblich aber das Vorurtheil wirkt, es iſt noch nicht das ſchrecklichſte Kind des Irrthums. Wo der Menſch nicht ſeine Vernunft gebildet und in Gott den liebenden Vater aller Menſchen erkannt hat, dem nicht Opfer wohlgefallen, ſondern reine Herzen: da verfällt er dem Unglauben, der ihn untergehen läßt in den Genüſſen dieſer Welt, der ihn troſtlos läßt in den Stunden der Trübſal, oder dem Aberglauben und dem Fanatismus, die gewöhnlich eng verbunden ſind, und von denen der erſte gegen die eigene Bruſt des Abergläubigen, der letzte als die gefährlichſte Waffe gegen alle Menſchen gerichtet iſt, die den Wahn des Fanatikers nicht theilen.

Der Aberglaube oder der Wahnglaube: daß unſichtbare Mächte bald fördernd, bald ſtörend in das Leben und Thun der Menſchen eingreifen, wächſt wie ein üppiges Unkraut aus dem natürlichen Gefühl der menſchlichen Schwäche und aus der dunkeln Ahnung einer höheren Macht, der der Menſch unterworfen iſt, hervor, ſobald die Vernunft nicht in Gott den weiſen, alliebenden Lenker aller Schickſale erkannt hat. Er iſt daher eben ſo oft mit dem Unglauben, als mit der Unwiſſenheit verbunden, eben ſo oft in den Kreiſen der Gebildeten, als denen des Volkes zu finden. Er ſcheucht von der frohen Tafel, an der Dreizehn ſitzen, und läßt vor einer alten Frau zittern, die den Abergläubigen am Neujahrsmorgen begegnet; er läßt die

Digitized by Google

Braut weinen, wenn eine Regenwolke ſich unter den Zuſchauern bei der Hochzeit einfindet, und macht den kühnen Schiffer feig, wenn die Ratten ſein Schiff verlaſſen. So umringt der Abergläubige, als hätte das Leben nicht Schmerzen und Gefahren genug, ſein eigenes Leben mit einer Unzahl von Gefahren, die der Vernünftige und der wahrhaft Gläubige nicht kennt. Ein Kind derſelben Mutter, der Unwiſſenheit, wirkt der Fanatismus, oder eine feindſelige Richtung des Gemüths gegen Alle, die irgend eine religiöſe Anſicht nicht theilen, noch verderblicher, als der Aberglaube, und gerade in unſerer Zeit erhebt er wieder furchtbarer ſein Haupt, weil ein reiner, vernünftiger Chriſtenglaube bei der Erziehung der jüngſten Zeit ſo wenig Berückſichtigung fand.

Wenn das Vorurtheil Millionen Menſchen von den Anſprüchen auf das Glück dieſes Lebens ausſchließt, ſo ſpricht der Fanatiker Millionen Menſchen, die nicht auf ſeine Weiſe Gott anbeten, auch den Himmel ab, und ſeine Opfer ſchmachten in Kerkern und jammern auf Scheiterhaufen; ſeine Fackel entzündet die blutigſten, grauſamſten Kriege, und ſeine Hand mordet gefühllos den Säugling.

Das furchtbare Schreckbild des Fanatismus liegt hinter uns in der Geſchichte; aber wir ſind auf dem Wege, das große Trauerſpiel, das vom menſchlichen Wahne ausgeht, mit neuen Akten zu vermehren; denn es giebt jetzt wieder viele Menſchen unter den Chriſten, die ſich allein für Chriſten halten und glauben, Gott einen Dienſt damit zu thun, wenn ſie über Alle, die eine Satzung weniger annehmen, den Fluch ausſprechen.

O, chriſtliche Mütter, an Euer Herz wollen wir uns wenden, daß Ihr die Gefahren der menſchlichen Schwäche, die Gefahren der Zeit erkennet und ein neues, vorurtheilsfreies, vernünftiges Geſchlecht erziehet!

Der Scheideweg zwiſchen Wahrheit und Irrthum, zwiſchen Vernunft und Wahn beginnt an der Wiege Eurer Kinder. Gewöhnet Ihr Eure Kinder von dem erſten Erwachen des Geiſtes an, mit eigenen Augen zu ſehen, zu verſtehen, was ſie reden, über das nachzudenken und das zu prüfen, was ſie für wahr halten, ſich nicht in ihrem Urtheil durch einen Ordensſtern blenden, oder durch eine laute Stimme betäuben zu laſſen; lernen

Digitized by Google

ſie früh ſchon in jedem Wurme ein Mitgeſchöpf, in jedem Menſchen einen Bruder kennen und achten; wächſt mit ihnen der Glaube an den auf, der ein Vater iſt über Alles, was Kinder heißet im Himmel und auf Erden, und der ein Lenker iſt aller unſerer Schickſale: ſo werden ſie den Weg der Wahrheit wandeln. Seid Ihr aber ſelbſt voll von Vorurtheilen; zittert Ihr ſelbſt abergläubig vor jedem vermeintlichen Vorzeichen eines nahenden Uebels; ſprecht Ihr ſelbſt den Fluch aus über die Menſchen, die Eure Anſichten nicht theilen: ſo werden ſie dem Irrthum und dem Wahne verfallen; denn wenn das Licht, das in ihnen iſt, wenn ihr Geiſt Finſterniß iſt, wie groß wird dann die Finſterniß ſein, die ſie umfängt!

Wir haben bis jetzt nur eine Kraft des Geiſtes, zu der die Keime in dem Neugebornen liegen, die Kraft zur Erkenntniß der Wahrheit, näher betrachtet. Dieſe eine Kraft iſt der Geiſt noch nicht ſelbſt. Die liebende Hand des Schöpfers, die den Neugebornen in das Leben einführte, verband mit der Denkkraft auch ein fühlendes Herz, ein Gemüth, das für die Freuden des Lebens empfänglich iſt.

Verſetzen wir uns wieder an die Wiege des jungen Erdenbürgers! Der Engel der Freude iſt in das Gemach, in dem der Neugeborne die Erde begrüßte, herabgeſtiegen. Freude blickt aus den Augen der Mutter, indem ſie den Säugling an das Herz preßt; mit freudigem Dank blickt der Vater zu Gott auf, der die Stunde der Gefahr vorübergehen ließ; mit freudeſtrahlendem Auge verzehrt das ältere Kind, was es in der Wiege des jüngſten fand, und nur der Säugling, der Gegenſtand dieſer Freude, ſcheint die Nähe des ſegnenden Engels, der Alle bedachte, nicht zu fühlen. Doch auch in ihm ſchlägt ein menſchliches Herz; auch aus ſeinem Auge wird bald das Lächeln der Freude ſtrahlen, und der Zuruf an die Millionen Weſen: „Schmecket und ſehet, wie freundlich der Herr iſt!" wird auch ſein Ohr treffen.

Der Garten des Lebens iſt voll duftender Blumen und ſüßer Früchte. Für den Menſchen färbt ſich die dunkle Traube, für ihn duftet die Roſe; für ihn wehet die kühlere Luft des Sommerabends; für ihn tönet das Lied der Nachtigall; für ihn beleuchtet die Sonne die Flur. Der Menſch allein kennt das

Digitized by Google

Gefühl der Bewunderung, wenn er vor den Werken der Kunſt daſteht; er blickt mit Freuden auf ein vollendetes Werk, auf ſeinen vermehrten Reichthum, auf die erworbenen Vorzüge ſeines Geiſtes, und, als wäre die Gegenwart zu eng für die Fülle der Freuden, blickt er durch Hoffnung erfreut in die Zukunft. Auch haftet ſein Blick nicht nur mit Freude an den Gütern dieſer Erde und an eigenem Beſitz, ſondern er freuet ſich mit allen Fröhlichen, er freuet ſich der Entbehrung, wenn er den leidenden Bruder erquickte, und wenn ſein Herz ihm ſagt, daß er recht gehandelt habe. Und welche dunkeln Wolken auch am Himmel ſeines Lebens aufſteigen, er freuet ſich, daß ſein Blick dieſe Wolken durchdringt und er den erkannt hat, dem er bei allem Wechſel der irdiſchen Dinge vertrauen kann.

Und dieſe Freuden alle kann auch Dein Kind fühlen, liebende Mutter. Alle, die im Garten des Lebens wandeln und ſeines Gutes genießen, von dem Kinde an, das ſich froh im Kreiſe der Geſpielen bewegt, bis zu dem Greiſe, der zurückblickt auf ein wohlbenutztes Leben und Gott Dank opfert, daß er ihn ſo wohl geleitet hat, ſchlummerten einſt bewußtlos, wie Dein Kind, der Zukunft entgegen. Aber ihr Herz wurde weiter, und ihr Auge lächelte, und ihre Freude wuchs von Tage zu Tage.

So hat denn auch der Neugeborne, der an Dein Mutterherz gelegt iſt, chriſtliche Mutter, in ſeinem Gemüthe eine reiche Quelle der Freude, wenn er durch Dich lernt, mit dankbarem und anſpruchloſem Sinne die Blumen der Freude auf ſeinem Lebenswege zu pflücken. Mag er ſich freuen der Spiele ſeiner Kindheit; mag er Theil nehmen an den frohen Kreiſen der Jugend: aber möge nie die Freude ihn von dem abwenden, der die Freuden giebt; möge nie die Freude am Sinnengenuß ihn beherrſchen und ihm den Zugang zu den höheren Freuden des Chriſten, der Freude an einem Wirken nach Gottes Willen, der Freude am Beruf, und der Freude an Werken der Liebe verſagen!

Daſſelbe Gemüth, das ſich in dem Neugebornen entfalten wird, kann aber nicht allein die Freuden des Lebens in ſich aufnehmen, ſondern es iſt auch für die Schmerzen des Lebens empfänglich.

Digitized by Google

Schon die Freude gebiert den Schmerz, wenn ſie unvorſichtig und unmäßig genoſſen wird, wenn ſie erkauft wird um Reinheit des Herzens, durch Verletzung der Pflichten, und alle die Unglücklichen, welche die Freude um jeden Preis erkaufen wollten und von einem Sinnengenuß zum andern forttaumelten, weil ſie Sklaven der Luſt waren, und die am Ende ihrer Laufbahn umſonſt beklagten, daß ſie das Glück nicht fanden, das ſie ſuchten, beweiſen, daß das Gemüth, welches Gott in den Menſchen legte, daß es eine Quelle der Freude werde, die Quelle der bitterſten Schmerzen ſein kann. Auch für die wird es aber eine Quelle unſäglichen Elends, die, durch eine überzärtliche Erziehung verwöhnt, mit Anſprüchen in das Leben eintreten, welche das glücklichſte Loos nicht befriedigen kann. Daher die Unzufriedenheit in unſern höheren Ständen, daher dieß ewige Sinnen auf neue Freuden, dieſes Rennen und Jagen nach vermehrten Genüſſen, daher zuletzt die innere Zerriſſenheit des Gemüthes, das, bei zu großen Anſprüchen, keine Befriedigung fand und finden konnte.

Wer aber auch dieſe Klippen vermeidet, wie viel trübe Wolken können im Leben an ihm vorüber ziehen und ſein Gemüth mit Nacht erfüllen! Auch der Genügſamſte und Anſpruchloſeſte hat bittere Thränen des Kummers, wenn ſeine Pläne ſcheitern, wenn ſeine beſcheidenen Wünſche verſagt werden; auch er wird weinen am Grabe der Seinigen, auch er wird ſchmerzlich die Wunden fühlen, die Verläumdung, Bosheit und Undank ihm ſchlugen, und trüge die Seele ſichtbare Narben, wie der Leib, wer würde frei davon ſein! Rief doch der Göttliche, deſſen Namen wir tragen, am Kreuze aus: „Mein Gott, mein Gott, warum haſt Du mich verlaſſen!" ſollten ſeine Nachfolger, die nicht ſo rein, nicht ſo ſtark, nicht ſo fromm ſind, von jenen dunkeln Stunden des Erdenlebens frei bleiben, die kein Strahl der Hoffnung durchdringt, kein Troſt erleichtert?

O, Mütter des kommenden Geſchlechtes, wie viel Aufforderung, das Gemüth Eurer Kinder zu bilden, zu bewahren, zu ſtärken, daß es nicht erliege! Hier iſt ein reiches Aerntefeld, deſſen Bebauung die Erziehung Euch allein überläßt. O, bebauet es mit allem Fleiße, den die Liebe zu Euren Kindern Euch eingiebt! Theilet nicht die Sünde der Mütter, die ihre

Digitized by Google

Kinder mit Genüſſen überſchütten und deren Gemüth unfähig für reinere Freuden machen; erziehet vielmehr die Kinder einfach in ihren Genüſſen, beſcheiden in ihren Anſprüchen, fromm in ihren Wünſchen, und vor Allem laſſet ſie früh den erkennen, der die Mühſeligen und Beladenen erquickt und zu dem Vater hinführt, der wohl weiß, weß wir bedürfen. Dann könnet Ihr hoffen, daß ſie überall Freuden finden auf dem Wege ihres Lebens und auch den Schmerz zu ertragen wiſſen werden, weil ihnen der Troſt nicht fehlt: er komme von Gott.

Wie nun der Neugeborne, wenn ſeine Kräfte ſich entfalten, denken und fühlen kann, ſo liegt endlich auch in ſeinem Geiſte eine dritte Kraft, die Kraft des Willens.

Zwar iſt das neugeborne Kind noch gleichgültig gegen alle Güter dieſer Erde, nach denen die Menſchen rennen und jagen. Ob es im Palaſte des Fürſten geboren wurde, oder in der dürftigen Hütte des Bettlers, ob Seide ſeine Glieder umfängt, oder ein grobes Tuch, — es achtet ſo wenig auf den Glanz des Palaſtes, als auf die Zeichen der Dürftigkeit, und die Mutterbruſt iſt das Ziel aller ſeiner Wünſche. Doch das Herz, das jetzt noch ſo ruhig ſchlägt, weil kein Wunſch es erfüllt, keine Leidenſchaft es bewegt, kein edler Vorſatz es höher hebt, wird und kann nicht immer ſo ruhig ſchlagen.

Blicken wir hin in das Treiben der Welt, ſo treten uns überall Menſchen entgegen, die nach dem ſtreben, was ſie für Glück halten. Spiel und Genuß ſind noch das Ziel aller kindlichen Wünſche, und das Kind kann ſich, wie die Menſchen der Vorwelt, keinen Himmel ohne Küche und eine reich beſetzte Tafel denken. Bald aber ißt der Menſch vom Baume der Erkenntniß, und jemehr ſich der Güter des Lebens vor ſeinen Blicken ausbreiten, deſto mehr Wünſche kehren in ſein Herz ein. Hier führt der Glanz des Goldes den Kaufmann über treuloſe Meere in ferne Weltgegenden; dort wacht und ſinnt der Gelehrte in einſamer Mitternacht, um ſeinen Namen der Nachwelt zu hinterlaſſen; hier wendet eine Tochter alle Künſte der Ueberredung an, um den Vater zu bewegen, ihre Reize durch ein koſtbares Gewand zu heben, und dort verſchwendet eine Frau, was der Mann mühſam erworben, oder verläßt ihre Kinder, um im Kreiſe der großen Welt bald durch ihren Witz,

bald durch ihre Kleinodien Bewunderung zu erregen; hier ſinnt im einſamen Kerker der Verbrecher, wie er ſeine Ketten zerreißen könne, und dort ſinnt ein anderer, vielleicht noch größerer Böſewicht, wie er neue Ketten für ſeine Brüder ſchmiede.

Doch über dieſes Treiben der Selbſtſucht, das uns mit Wehmuth erfüllen kann, da es uns den Menſchen in ſeiner Schwachheit zeigt, erheben ſich, wie ein blühender Baum über Dornengeſtrüpp, jene Edeln, die erkannt haben die Worte des Heilandes: „Ich muß wirken die Werke Gottes, ſo lange es Tag iſt; es kommt die Nacht, da Niemand wirken kann!" Die Geſchichte nennt uns viele Namen, die es beweiſen, daß der Menſch auf alle Güter und Freuden des Erdenlebens verzichten kann, wenn es ſein Wille iſt, Gottes Willen zu erfüllen. Keine äußere Gewalt und kein irdiſcher Vortheil trieb die erſten Verkündiger des Chriſtenthums vom heimiſchen Boden in ferne Länder; nur Gefahr und Schmach wartete ihrer, und ſie übten doch, was ſie als Gottes Willen erkannt hatten. Tauſende zog einſt ſpäterhin der Ruf: „Gott will es!" zum heiligen Lande, um es frei zu machen, und noch jetzt eilen alljährlich, um Gottes Willen zu thun, die Verkündiger der Lehre Jeſu unter den Heiden allen Mühſeligkeiten und Gefahren entgegen. Und neben dieſen Beiſpielen, die uns von einer edleren Willenskraft des Menſchen überzeugen, wie viel andere, die ungenannt und unbekannt treu ihren Beruf erfüllen, um Gottes Willen zu üben und der Brüder Wohl zu fördern! Noch jetzt giebt es treue Diener des Staates, die keine Beſtechung verleiten kann, wider die Pflicht zu handeln, Freunde, die willig für den Freund und mit dem Freunde dulden, Väter, die den Freuden der Welt entſagen, um die Ihrigen zu beglücken, Mütter, die nicht ermüden bei ihrer ſchweren Pflicht, und dieſe Alle beweiſen es uns, daß die Liebe zu Gott und das Wohlwollen gegen die Menſchen nicht leere Worte ſind, ſondern daß der Menſch die Kraft hat, dem eigenen Vortheil zu entſagen und die Werke Gottes zu wirken.

Auch in dem Neugebornen, liebe Mutter, liegt ſchon der Keim zu der Kraft, ein Ziel zu erſtreben, an dem er Glück und Freuden zu finden hofft. Auch er iſt ein ſinnliches Weſen und wird bald mehr begehren von den Genüſſen der Welt, als die einfache Nahrung, die ihm jetzt genügt; auch er wird nicht

Digitized by Google

immer ſo gleichgültig bleiben gegen den Glanz des Goldes, gegen den Kranz der Ehre, gegen Freiheit und Recht, und wird kämpfen und ringen um ſolche Güter; aber auch ihm iſt ein höheres Ziel ſeines Strebens geſetzt, indem er dem geweiht iſt, der ſpricht: „Laſſet die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn ſolcher iſt das Reich Gottes!“ Höher als die Freuden dieſer Welt ſoll er die Freude achten, treu im Berufe Gottes Willen zu üben; nicht nach Gütern ſoll er ſtreben, die Motten und Roſt freſſen, ſondern Schätze ſoll er ſammeln für die ewigen Hütten; mehr als die Ehre bei Menſchen ſoll ihm die Ehre vor Gott gelten, und einer höhern Freiheit, als der, um welche Schlachten geliefert und Prozeſſe geführt werden, ſoll er nachſtreben, der Freiheit von der Sünde. Denn zum Reiche Gottes gehört er nur dann, wenn er ſich reich fühlt in Gott, wenn er ſich nicht in der Sünde losreißt von Gott, um ſeinen eigenen Weg zu gehen, ſondern in Liebe zu Gott und den Menſchen den Willen Gottes wirkt.

Ehe er jedoch dahin gelangt, muß er manche Stunde der Verſuchung beſtehen, manchen ſchweren Kampf kämpfen. Im Garten ſeines Lebens wächſt, wie einſt im Paradieſe, auch der Baum mit verbotenen Früchten, und ſeine Sinne begehren nur zu oft, von dieſen Früchten zu eſſen, wo Gottes Stimme Entſagung fordert; auch er wird mehr, als einmal, am Scheidewege des Lebens ſtehen, an dem ihm der Verſucher Ehre und Reichthum verheißt, und die Pflicht fordert, eine Dornenkrone dem Lorbeerkranze vorzuziehen. Soll einer ſolchen Stunde Dein Kind nicht erliegen, ſo ſei Du, o Mutter, der ſchützende Genius, der es begleitet auf den Wegen ſeines Lebens, ſo erzieh es nicht in Sünden und für die Sünde, ſondern lehre es früh wachen, beten und kämpfen, daß es ſiegreich aus dem Kampfe hervorgehe!

Chriſtus nennt die Kinder die Größeſten im Himmelreich und fordert ſeine Jünger auf, zu werden, wie die Kinder. Er theilt alſo nicht die Anſicht derer, die ſchon die Verderbniß der Sünde in dem Kinde ſehen; aber er verkennt die Gefahren des Lebens für die Reinheit des Sinnes nicht; denn er lehrt auch, daß die, die nicht als Kinder eingehen in das Reich Gottes, nicht hineinkommen. Es iſt alſo die höchſte Aufgabe der chriſt-

Digitized by Google

lichen Erziehung, die Kinder für das Reich Gottes zu bilden, — eine Aufgabe, deren Löſung beginnen muß, ſobald das Kind anfängt, zu ſtreben und zu wollen. Das edle Reis auf einem wilden Stamme wird vertrocknen, wenn die Sorgfalt des Gärtners nicht die wilden Reiſer, die kräftiger wachſen, abſchneidet, und das Kind kann nicht göttlich geſinnt ſein, nicht eingehen zum Reiche Gottes, wenn die Erziehung nicht ſeine Sinnlichkeit beherrſcht, oder wohl gar die Leidenſchaften in ihm erregt. Bedenke daher, liebe Mutter, daß das Reich Gottes nicht Eſſen und Trinken ſei, und mache das Kind nicht zum Sklaven ſeines Gaumens; lehre es nicht trachten nach den Gütern dieſer Welt, oder nach hohen Dingen, ſondern gewöhne es an Genügſamkeit, bewahre ſeine Demuth und erfülle es mit Liebe zu Gott und den Menſchen; dann wird es nicht untergehen in der Luſt dieſer Welt, nicht ein Sklave ſeiner Leidenſchaften werden, ſondern auch es wird zunehmen, wie an Alter, ſo an Gnade bei Gott und den Menſchen; ein edler Charakter wird ſein Schmuck und ſein Reichthum ſein, und es wird wirken die Werke deſſen, der es in die Welt ſandte!

Was wir bisher an dem Geiſte des Menſchen beobachteten: daß er auf dem Scheidewege zwiſchen Wahrheit und Irrthum, zwiſchen Freude und Schmerz, zwiſchen Tugend und Sünde ſtehe, gilt zwar von allen menſchlichen Geiſtern; aber, ſo wenig zwei Menſchen gefunden werden möchten, die dem Körper nach ganz gleich wären, eben ſo wenig ſind auch wohl zwei menſchliche Geiſter ihren Anlagen, ihrem Gemüthe und ihren Neigungen nach ganz gleich. Der eine Menſch erkennt bei einem hellen, ruhigen Verſtande leichter die Wahrheit; der andere läßt ſich durch eine lebhafte Phantaſie leicht hinreißen, den Irrthum für Wahrheit zu halten; dieſer ſieht leicht ein, was er lernen ſoll; jener faßt ſchwer, behält aber das Erlernte; dieſer zeigt beſondere Anlage zum Nachdenken über Wahrheiten; jener zeigt wenig Fertigkeit im ſtrengen Denken, aber Talent für Handarbeiten. Und derſelbe Unterſchied findet ſich zwiſchen den Gemüthern. Hier mehr Ernſt und Tiefe, dort vorherrſchende Heiterkeit bei ſchnellem Wechſel der Gefühle; hier eine Ruhe, die ſelten geſtört wird, dort Erregbarkeit bei jeder Veranlaſſung. Schon dieſe Verſchiedenheit des Gemüthes hat einen bedeutenden Einfluß auf

Digitized by Google

den Charakter. Bei einem ſchnellen Wechſel der Gefühle werden Leichtſinn und Sinnlichkeit, bei großer Ruhe dagegen leicht Selbſtſucht und Mangel an Wohlwollen vorherrſchen. Ein tiefes Gefühl wird heftigere Leidenſchaften und Beharrlichkeit in Vorſätzen hervorbringen, und ein heiteres Gemüth wird Wohlwollen und Dienſtfertigkeit begünſtigen. Neben dieſen Verſchiedenheiten des Charakters giebt es aber wieder eine unendliche Mannigfaltigkeit in den Charakteren, die theils durch einzelne vorherrſchende Neigungen, theils durch den Grad der Bildung, theils durch größere oder geringere Beharrlichkeit in der Geſinnung hervorgebracht wird. Selbſt unter Geſchwiſtern wird man die Verſchiedenheit des Charakters, bei aller Aehnlichkeit in demſelben, niemals vermiſſen, und ſchon bei kleinen Kindern zeigt ſich die Verſchiedenheit des künftigen Charakters in der Art ihres Geſchreies und in dem Widerſtande, den ſie beim Waſchen, oder Ankleiden, der größeren Kraft entgegenſetzen, und Mütter mehrerer Kinder beſtimmen den Charakter des jüngſten Kindes, ſobald es in ſolchen Anzeichen mit einem der älteren übereinſtimmt, ſehr oft, ohne ſich zu irren, voraus.

Da nun aber eine Verſchiedenheit in den Anlagen, im Gemüth und im Charakter der Kinder eine verſchiedene Behandlungsweiſe erfordert, wenn die Erziehung gelingen ſoll, und z. B. an das fähige Kind größere Anſprüche gemacht werden können, als an das talentloſe, das tiefer fühlende und das ſanfte Kind eine mildere Behandlung erfordern, als das leichtſinnige oder trotzige: ſo iſt auch nothwendig, daß eine Mutter, die ihre Kinder erziehen will, ihre Kinder kennt. Die meiſten Mißgriffe in der häuslichen Erziehung gehen gewiß daraus hervor, daß Fremde die Kinder oft weit richtiger beurtheilen, als die Mutter ſelbſt, deren Liebe den Kindern eben ſo willig Vorzüge beilegt, die ſie nicht haben, als ſie dieſelbe blind gegen Fehler der Kinder macht. Mögen deßhalb hier noch einige Winke darüber folgen, wie man in die Seele des Kindes hineinblicken und das Kind kennen lernen kann.

Am leichteſten laſſen ſich die **Anlagen** des Kindes beurtheilen; denn wir haben hier einen beſtimmten Maaßſtab in den Kenntniſſen, welche ſie ſich erwerben, und in den Fortſchritten, welche ſie in ihrer Bildung machen. Deſſen ungeachtet

Digitized by Google

werden auch die Anlagen der Kinder bald überſchätzt, bald verkannt. Das Erſtere geſchieht gewöhnlich von Aeltern, welche, beglückt durch die geiſtige Entwickelung des Kindes, daſſelbe nur immer allein beobachten und nicht mit andern Kindern vergleichen. Sie haben nur immer das Bild des Kindes vor Augen, das die erſten Zeichen geiſtiger Regung ſehen ließ, die erſten Laute ſtammelte, und ſo gilt ihnen denn jeder kindiſche Einfall für geiſtreich, jede Leiſtung in Fortſchritten für außerordentlich. Zugleich wird ihr Urtheil durch den Wunſch beſtochen: ein außerordentliches Kind zu haben, und ihre Eitelkeit iſt ſehr nachſichtig bei Prüfung der Beweiſe für das Talent des Kindes. Willſt Du daher, liebe Mutter, Dein Kind kennen lernen, ſo vergleiche es mit andern Kindern. Du wirſt unter ihnen ſolche finden, die deutlicher und richtiger ſprechen, oder verſtändiger urtheilen, oder beſſere Fortſchritte machen, und dieß wird Dich vor Ueberſchätzung Deines Kindes und Dein Kind ſelbſt vor Eitelkeit bewahren.

Häufig wird aber auch das Talent der Kinder verkannt, weil ſie keine Gelegenheit finden, es auszubilden, und man Leiſtungen von ihnen in Dingen fordert, die ihrer Natur zuwider ſind. Deßhalb galten viele ausgezeichnete Menſchen in ihrer Kindheit für Dummköpfe, weil der Funken des Talents in ihnen durch ihre Verhältniſſe nicht angefacht wurde, und ſie für den Kreis der gewöhnlichen Kenntniſſe weder Neigung, noch Talent zeigten. So lernte der Dichter **Bürger** ſehr ſchwer das Lateiniſche; aber er machte ſchon in ſeinem zehnten Jahre Verſe. Auch **Zſchocke**, deſſen Erzählungen gewiß ſchon jede gebildete Frau erheitert haben, machte auf der Schule in Magdeburg, ſeinem Geburtsorte, ſo ſchlechte Fortſchritte, daß man rieth, ihn in eine niedere Schule zu ſchicken und ein Handwerk erlernen zu laſſen, und die geiſtreiche **Rahel Varnhagen von Enſe** lernte, obgleich ſich ſchon früh ein außerordentlicher Geiſt in ihr zeigte, von ihren Lehrern nichts, und, ſo viel Geiſtreiches ſie auch geſchrieben hat, ſo hat ſie doch nie die Regeln der Rechtſchreibung ſich aneignen können.

Mögen ſolche Beiſpiele, die noch vielfach vermehrt werden können, die Aeltern vor dem andern Fehler bewahren, den wir oben erwähnten, und mögen ſie nicht dem Kinde ſogleich alles

Digitized by Google

Talent abſprechen, wenn es in einzelnen Gegenſtänden des Wiſſens hinter ſeinen Geſchwiſtern und andern Kindern zurückbleibt. Auf jeden Fall ſoll aber eine Mutter ihr Kind, das wenig in den Kenntniſſen leiſtet, die man den Kindern mitzutheilen pflegt, um ſo ſorgfältiger beobachten, um zu erfahren, wozu es Talent habe. Das ſicherſte Kennzeichen des Talents iſt aber die Neigung des Kindes. Iffland vernachläſſigte den Unterricht, der ihm auf der Schule mitgetheilt wurde, und benutzte jede Gelegenheit, das Schauſpiel zu beſuchen; und ein berühmter Maler und Kupferſtecher, deſſen Vater aus Vorurtheil mit der Neigung ſeines Sohnes zur Malerei ſehr unzufrieden war, hatte nicht allein ſeine Schulſtunden damit hingebracht, den Lehrer und andere Perſonen, oder Dinge zu zeichnen, ſondern er widerſtund ſeiner Neigung auch nicht, als der Vater alle ſeine Zeichnungen vernichtet hatte, und wählte einen Apfelbaum im Garten zum Atelier. Auf ganz ähnliche Weiſe beſchäftigen ſich Kinder faſt niemals mit gleicher Liebe mit allen den Gegenſtänden, mit denen man ſie bekannt machen will. Das eine Kind wird lieber in ſeinen Mußeſtunden leſen, ein anderes zeichnen, oder in Pappe arbeiten; das eine wird ſich gern mit den verſchiedenſten Berechnungen, das andere lieber mit Gegenſtänden des Gedächtniſſes, mit Geſchichte und Geographie, beſchäftigen, und die Neigung wird immer das ſichere Zeichen der Anlage ſein.

Nun verſtatten es zwar nicht immer die Verhältniſſe, den künftigen Beruf des Kindes nach ſeinen Anlagen zu beſtimmen; aber einem Berufe, zu dem das Kind gar keine Anlage hat, ſollte man es nicht widmen, und Zwang hat in dieſer Hinſicht nicht nur die traurige Folge, daß das Kind in ſeinem Berufe unbrauchbar iſt, ſondern die Welt würde auch nicht ſoviel ſogenannte Verunglückte aufzuweiſen haben, wenn nicht Vorurtheil und Unbekanntſchaft mit den Anlagen des Kindes ihm oft einen Weg vorzeichneten, der ſeiner Natur zuwider iſt.

So nöthig wir es jedoch erachten, auf die Neigungen und die dadurch bezeichneten Anlagen des Kindes bei ſeiner Ausbildung und bei der Wahl ſeines Berufes Rückſicht zu nehmen, ſo wollen wir jedoch keinesweges die oft vorkommende und unzeitige Nachſicht der Aeltern in Schutz nehmen, die ihr Kind von jedem Unterrichte in Dingen, zu denen die Kinder nicht

Digitized by Google

Neigung und Anlage haben, ſogleich dispenſiren wollen. Auch die ſchwächere Kraft wird durch Uebung ſtark, wie das Beiſpiel des berühmteſten griechiſchen Redners, des Demoſthenes, beweiſt, der den Buchſtaben r nicht ausſprechen konnte und ſtotterte, dennoch aber durch fortgeſetzte Uebung ſeine Fehler in der Ausſprache, die ihn gehindert haben würden, ein Redner zu werden, ablegte.

Sei daher, liebe Mutter, nicht zu bereitwillig, in die Wünſche Deines Kindes einzuſtimmen, das von einem Unterrichte, der ihm ſchwer wird und ſeiner Neigung nicht entſpricht, frei geſprochen werden will. Du weißt ja nicht, ob in den künftigen Lebensverhältniſſen Deinem Kinde nicht gerade die Kenntniſſe, die es ſich nicht erwerben will, ſehr heilſam ſind, und wenn ſie es auch nicht wären, die Schule und der Unterricht machen den Beruf des Kindes aus, und duldet man, daß das Kind Allem ausweicht, was ihm ſchwer wird, ſo wird es auch gewiß nicht ſtark genug ſein, die oft ſo unangenehmen und ſchweren Pflichten des künftigen Berufes treu zu erfüllen. Außerdem iſt ja keine Kraft des Geiſtes ſo entbehrlich, daß man ihre Ausbildung ganz unterlaſſen könnte. Der hellſte Verſtand kann nicht des Gedächtniſſes entbehren, da ihm ohne daſſelbe gründliche Kenntniſſe und die Erfahrungen, die ihn leiten ſollen, fehlen; ein vortreffliches Gedächtniß ohne klaren Verſtand häuft ein todtes, unbrauchbares Wiſſen; eine lebhafte Phantaſie ohne den ordnenden Verſtand bildet den Schwärmer, und Verſtand ohne Phantaſie macht geſchmack- und gefühllos. Bilde alſo auch die ſchwache Kraft des Kindes, und bilde ſie vorzugsweiſe ſorgfältig, daß Uebung erſetzt, was die Natur verſagte, und daß die ſchwächere Kraft nicht zu dem ſchönen Ganzen fehle, welches der Geiſt bilden muß, wenn das Kind ſein Ziel erreichen und ſegensvoll wirken ſoll.

Noch früher, als die Anlagen des Kindes ſich beurtheilen laſſen, läßt ſich über ſein Gemüth urtheilen; denn die größere Lebhaftigkeit, oder Ruhe, die Heftigkeit und die Milde äußern ſich ſchon ſehr früh in körperlichen Bewegungen und im Sprechen des Kindes. Schwarz ſagt darüber: „Geſchwindes, unruhiges Laufen, leichtes Fallen, beſtändige Beweglichkeit bezeichnet das lebhafte Naturell. Je nachdem das nun mit Umſtänden

begleitet iſt, verkündet es eine Neigung zur Luſtigkeit, zur Zerſtreuung, zum Leichtſinn; aber auch zur Emſigkeit. Vieles und ſchnelles Sprechen zeigt meiſt Voreiligkeit des Denkens und Urtheilens, öfter auch Mangel an Innigkeit und überhaupt eine mehr lebhafte Natur an. Erſchrickt das Kind leicht, kommt es leicht außer ſich, ſei es vor Freude oder Traurigkeit, ſo wird es wohl ein innig bewegtes, auch wohl ein tiefes Gemüth, aber ſchwerlich ein energiſches entwickeln."

Ebenſo wird auch durch langſamere Bewegung im Gehen und Sprechen ſchon früh ein ruhiges Temperament, durch heftiges Geſchrei bei verſagten Wünſchen und durch Trotz und Eigenſinn, wenn das Kind geſund iſt, ein ſtarkes und heftiges Gefühl bezeichnet.

Es verſteht ſich übrigens auch bei Beurtheilung des kindlichen Gemüthes, daß man den Maßſtab nicht in erwachſenen Perſonen, ſondern in Kindern ſuchen müſſe. Das Kind iſt bei zarteren Nerven überhaupt erregbarer und weniger fähig, Gefühle zu bewahren, als der Erwachſene, und es erklärt ſich daraus, daß Aeltern ſo wenig ihr Kind mit andern Kindern vergleichen, wenn ſo häufig auch das weniger lebhafte Kind von ihnen für ſehr lebhaft gehalten wird. Beobachte daher, liebe Mutter, Dein Kind nicht nur in ſeinem gewöhnlichen Leben und Benehmen, ſondern beſonders, wenn es ſich in der Welt des Kindes, beim Spiel, mit andern Kindern vereinigt. Hier haſt Du den richtigen Maßſtab für ſeine Geſchäftigkeit, ſeinen Schmerz und ſeine Freude, ſeine Ausdauer, oder ſeine Unbeſtändigkeit, beſonders wenn die fremden Kinder, mit denen Dein Kind ſpielt, nicht mehr ganz fremd ſind und nicht durch Blödigkeit zurückgehalten werden, ſich offen zu zeigen.

Von beſonderer Wichtigkeit für die Erziehung iſt endlich, daß man den Charakter des Kindes früh richtig beurtheile, um fehlerhaften Neigungen deſſelben ſchon im Entſtehen entgegen treten zu können. Auch im Kinde zeigen ſich dem Beobachter ſchon Tugenden und Fehler im Keime, und zwar um ſo leichter, je weniger das Kind noch in der Verſtellung geübt iſt. Zwar herrſcht in allen Kindern noch die Sinnlichkeit vor, und es verräth, wie es Krummacher ſo ſchön in der Parabel von der Pfirſich dargeſtellt hat, keinen guten Charakter, wenn, wie es in

Digitized by Google

dieſer Parabel erzählt iſt, das Kind ſich ſinnliche Genüſſe entzieht, um Geld zu gewinnen, oder wenn es, um gelobt zu werden, darauf verzichtet. In beiden Fällen iſt ſchon das Kind in einer härteren Sklaverei, als der der Sinnlichkeit, indem Geiz oder Ehrgeiz ſeine vorherrſchenden Fehler ſein werden. Aber iſt es auch rein kindlich und natürlich, daß ein Kuchenfeſt in der Kinderwelt mehr Theilnahme erregt, als eine Siegesnachricht unter Erwachſenen, und daß ein Kind die empfangene Gabe nicht aufſpart und unter der fortdauernden Verſicherung, ſich etwas aufzuheben, den letzten Reſt verzehrt: auch die Sinnlichkeit kann bei Kindern ſchon ausarten und zur Ungenügſamkeit und Naſchhaftigkeit verleiten. Neben der Sinnlichkeit zeigen ſich auch bald die Keime zu den Begierden, die das Streben der Erwachſenen ſo oft allein beſeelen, in den Kindern. Es giebt unter ihnen ſchon habſüchtige, eingebildete, herrſchſüchtige, zänkiſche, neidiſche, liebloſe, und ihr Fehler tritt um ſo greller hervor, je weniger ſie ſich von den Aeltern beobachtet wiſſen, oder je weniger dieſe den Fehler würdigen. Willſt Du nun Dein Kind kennen lernen, liebe Mutter, ſo beobachte es wieder in ſeiner Welt, beim Spiele mit andern Kindern. Will es hier immer anordnen, will es beim Pferdeſpiel immer Kutſcher, beim Soldatenſpiel immer Officier ſein, will es nicht ſuchen, wenn es die Reihe trifft, nicht weiter ſpielen, wenn es verliert, drängt es ſich beim Kochſpiele immer zum Austheilen, oder iſt es mit ſeiner Portion unzufrieden, ſo liegen in ſeiner Seele ſchon alle die Leidenſchaften, die einen liebloſen, ſelbſtſüchtigen Charakter ausmachen, und Deine ganze Aufmerkſamkeit iſt nöthig, um es zur Nachgiebigkeit, Dienſtfertigkeit, Genügſamkeit zu gewöhnen. Was jetzt noch Deine liebevollen Vorſtellungen und, wo ſie nicht wirken, zweckmäßige Strafen, z. B. Entfernung vom Spiele, beſſern können, wird ohne Berückſichtigung des Fehlers vielleicht für immer den Charakter des Kindes verderben.

Nicht minder wichtig, um den Charakter des Kindes kennen zu lernen, als das Spiel, iſt ihr Benehmen gegen die Dienſtboten im Hauſe. Sehr bald erkennen ſie den abhängigen Stand derſelben, und ſie erlauben ſich deßhalb gegen ſie einen herriſchen Ton und die verſchiedenſten Neckereien und Ungezogenheiten, wenn ihr Charakter zum Eigendünkel und zur Liebloſigkeit ſich

Digitized by Google

hinneigt. Auf der andern Seite zeigen aber auch Kinder oft eine rührende Anhänglichkeit gegen Dienſtboten, beſonders wenn dieſe länger im Hauſe bleiben, und dieſe wird mit Recht auf einen menſchenfreundlichen Charakter ſchließen laſſen.

Auch im Benehmen gegen Thiere zeigt ſich der Charakter des Kindes. Das Kind ſieht in dem Thiere noch nicht die bloße Sache, die Kuh, die ihm Milch, und das Schaf, das ihm Wolle giebt, ſondern das lebende, fühlende Weſen, und fühlt daher noch mehr Gemeinſchaft zwiſchen der Thierwelt und ſich. Das gute Kind wird daher für Thiere eben ſo theilnehmend ſorgen, wie für Perſonen. Es freuet ſich, die Thiere füttern zu können, giebt gern von ſeinem Frühſtück ab, bietet auch kleinen Käfern von ſeinem Butterbrod an, nimmt Theil an dem Schmerze des Thieres und freuet ſich ſeiner Fröhlichkeit. Von ſolchem Kinde kann man einen theilnehmenden, liebevollen Charakter erwarten, wenn nicht unzeitiger Spott, oder ſchlechtes Beiſpiel die Keime der Liebe vernichten. Von der andern Seite äußert ſich aber Härte und Liebloſigkeit des kindlichen Charakters ganz beſonders gegen das wehrloſe Thier. Der geduldige Hund wird geſchlagen und zerzauſt, das Inſekt verfolgt, gequält und getödtet, und ſchwerlich wird ein Kind, das ſich dergleichen erlaubt, ſich einſt wohlwollend gegen Menſchen zeigen, wenn nicht früh die Härte unterdrückt wird.

Zeigt ſich nun aber auch der Charakter des Kindes ganz beſonders deutlich in den bezeichneten Verhältniſſen, eine aufmerkſame Mutter wird immer in der Seele des Kindes leſen. Verräth doch jeder vom Kinde ausgeſprochene Wunſch, jeder Plan, den es für die Zukunft bildet, ſeine Neigungen. Das Kind auf dem Lande, das Paſtor oder Amtmann, das Kind in der Stadt, das Präſident oder General werden will, zeigt ein regeres Streben nach Ehre, während ein anderes, das Bauer oder Kaufmann werden will, mehr Neigung zum Erwerbe beweiſt. Oft freilich beſtimmt auch noch die Sinnlichkeit des Kindes Lebensplane für die Zukunft, ſo, wenn ſich ein Kind vornimmt, ein Fleiſcher zu werden, um recht viel Fleiſch eſſen zu können, oder Kaufmann, um Roſinen zu eſſen. Selbſt ein Hang zum Sonderbaren kann ſich darin offenbaren, wie bei

Digitized by Google

einem Kinde, das der Verfaſſer kennen lernte, und das ſich eine lange Zeit vornahm, ein Abdecker zu werden.

Endlich offenbart ſich auch täglich der Charakter des Kindes in ſeinem Verhalten gegen Aeltern und Geſchwiſter, in ſeinen Arbeiten und in ſeinen Vergnügungen, und es kann der aufmerkſamen Mutter nicht entgehen, ob das Kind aus Liebe, oder aus Furcht gehorſam, oder aus Leichtſinn, oder Trotz ungehorſam, oder ob es aus Wohlwollen, oder Klugheit verträglich, oder aus Habgier, oder Herſchſucht unverträglich, ob es bei ſeinen Arbeiten beſtändig, oder flatterhaft ſei, und ob es mehr Sinn für ſtillere Freuden, oder für rauſchende Vergnügungen habe.

So iſt denn der Geiſt des Kindes nicht ein verſchloſſenes Heiligthum für den, der unbefangen und ohne Vorurtheil das Kind beobachtet. So offen aber auch die Seele des Kindes daliegt: wenn unſer Blick von Eitelkeit und thörichter Liebe geblendet iſt, ſo wird ſie doch unſern Blicken verſchloſſen bleiben. Darum, liebe Mutter, die Du Dein Kind wahrhaft liebſt, erhalte Dein Auge rein von den Flecken, die den Blick ſo mancher Mutter trüben, und blicke recht tief und klar in Deines Kindes Seele! Dann nur wird es Dir möglich ſein, ſeine Anlagen zu bilden, ſein Gemüth zu bewahren und ſeinen Charakter zu veredeln. Scheue Dich nicht, in der Seele Deines Kindes Schwächen, Mängel und Fehler zu erblicken! Schwäche iſt das Loos der Menſchheit; aber neben der Schwäche iſt die Kraft, welche die Schwäche überwinden kann. Sie kann nur überwunden werden, wenn Du ſie aufſuchſt und, frei von Vorurtheil, nicht glaubſt, ſchon ein vollkommenes Kind zu haben, ſondern danach ſtrebſt, es vollkommen zu machen. Und das iſt ja der Grundſatz unſerer Religion, daß wir nicht glauben, das Ziel ſchon erreicht zu haben, ſondern ſtreben und trachten nach dem, das vor uns liegt.

Wache alſo, liebe chriſtliche Mutter, nach der Lehre des Heilandes über Dein Kind; blicke mit unverhülltem Blicke in ſeine Seele, und, ſo Dir bange werden könnte, wenn Du ſo viele Schwächen und Fehler findeſt, ſo bete, beginne mit Gott das große Werk der Geiſtesbildung Deines Kindes, und Du wirſt es mit Gott vollenden.“

Digitized by Google

Dieſe Probe muß die Leſer der Rhein. Blätter davon überzeugen, daß ſie ſich ein Verdienſt erwerben, wenn ſie dieſes Buch gebildeten und bildungsfähigen Müttern empfehlen.

A. D.

V.

Die Jahresverſammlung des Mörſiſchen Seminariſten-Vereines (ehemaliger Mörſiſcher Seminariſten), gehalten Pfingſten 1835 bei Kettwig an der Ruhr.

Bei dem Stande der Elementarlehrer, der einen eng begränzten Kreis von Kenntniſſen und Fertigkeiten und eine öftere Wiederkehr derſelben Beſchäftigung fordert, kommt es mit der Entwickelung des Geiſtes ſo leicht zum Abſchluß, und ein tödtender Mechanismus verdrängt wohl die belebende Friſche einer unerſchöpflichen Vielſeitigkeit (Mannigfaltigkeit) in der Behandlung der Kinder und der Lehrgegenſtände. Es iſt darum von der größten Wichtigkeit, daß alle Mittel in Thätigkeit geſetzt werden, die den Geiſt im Streben nach höherer Ausbildung erhalten, den Muth beleben, den Willen kräftigen und das Herz für das Ewige, Schöne und Edle erwärmen. Für einen Jeden iſt es Pflicht, alle, ihm zu Gebot ſtehenden Mittel zur Belebung ſeines Geiſtes anzuwenden und auch die ſcheinbar geringen nicht zu überſehen; denn die Größe der Glut, die ein Funke zündet, liegt außer aller Berechnung.

Für ein dem Anſcheine nach unbedeutendes Mittel zur Fortbildung des Lehrers mag auch wohl eine jährliche Lehrerconferenz angeſehen werden. Allerdings kann ihre Wirkung bis

zur Nullgröße *) herabſinken; ſie kann ſogar Dünkel, Groß- ſprecherei, Lobrednerei, Kleinigkeitskrämerei ꝛc. befördern. Aber eine Zuſammenkunft von Lehrern, welche die nothwendigen Gränzen ihrer Wirkſamkeit erkennen, und nur den kleinern Ring in der Kette der erziehenden und bildenden Mächte darſtellen wollen — eine Zuſammenkunft, deren Glieder in der Ueberzeugung leben, nur der Tüchtigkeit und Gediegenheit erblühe wahrer Lebensgenuß und nur im Streben verjünge ſich das Leben, — ſie kann nur wohlthätig wirken, ſie muß erwecken, beleben, ergreifen einen Jeden, der die Bildungsfähigkeit nicht ganz und gar verloren hat.

Zwar wird nicht Jeder auf gleiche Weiſe einen wohlthuenden Einfluß empfinden. Denn wie ungleich die Geiſter, ſo ungleich die Wirkungen. Die Ariſtokratie des Geiſtes zeigt ſich auch hier. Den an Geiſt und Kenntniſſen Hervorragenden wird der Genuß, die gemeinſchaftliche Unterhaltung vor der Mittelmäßigkeit bewahren, und allgemeinere Reſultate gewinnen. Den minder Befähigten entgeht die Freude nicht, neue Geſichtspunkte, neue Gedanken zu gewinnen, und Beſtätigung vieler bereits erworbenen Meinungen zu erlangen. Aber Beide haben Genuß. So wenig wie der Eine in ſeiner Ueberlegenheit, ſo wenig findet der Andere in ſeinem geringern Vermögen Veranlaſſung zur Abſonderung, noch weniger zu Neid und Streit. Alle geben und nehmen, durch und für einander. Wenn Einer nur eine halb geöffnete Geiſtesblume bieten kann, ſo wird die Wärme des allgemeinen Geſprächs ſie bald entfalten und Alle umſchlingt das Band der wechſelſeitigen Mitwirkung. Kann Einer eine entwickelte bieten, ſo wird das Band dankbarer Freundſchaft nur enger um die Herzen geſchlungen. Die Einheit des Strebens verſcheucht alle feindlichen Elemente. Der Starke reicht die Hand, der Schwächere umfaßt ſie. Beide bedingen ſich gegenſeitig zur Bildung eines Lebens in Gemeinſchaft. Ohne dieſe Gegenſätze, ſo ſchwach ſie auch immer ſich herausſtellen mögen, verlöre das Leben ſeinen Reiz, ja ſogar ſeinen Beſtand. Darum lieben wir dieſe Gegenſätze; verachten

*), ja zur Minusgröße! A. D.

Digitized by Google

aber Jeden, der aus kleinlicher Abſicht die Berührung derſelben verhindert, oder beſpöttelt. Die Anerkennung dieſer (relativen) Gegenſätze in der Bildung begründet eine ächte und wahre Lehrertugend. Nur wer ſie entſtehen ſieht, wer den ewigen Kampf derſelben unter einander gutheißt, und gewahrt, wie die Zeit ſich in geiſtigen Evolutionen fortringelt; — nur der tritt in den Dienſt des allgemeinſten Fortbildungsprinzips; er fühlt ſich von einer Idee getragen und gehoben, wenn er auch nur am Fußgeſtell ihres Standbildes, das die Zeit ſo und anders formt, zu arbeiten angewieſen iſt. Es iſt darum erquickend, in einem Lehrerverein bei hervortretenden ſcharfen Differenzen des Geiſtes und der Bildung die Einheit des Strebens zu finden, die keine perſönlichen Nebenrückſichten auftauchen läßt. Dieſe Eintracht machte auch unſere vorjährige Verſammlung zu einer überaus angenehmen, belebenden, zeugenden. Was ſie darbot, möge man aus der beigefügten Aufzeichnung der vorgeleſenen und beſprochenen Aufſätze ermeſſen. Einige davon, welche ſich für ein größeres Publikum eignen, ſollen in einem eigenen Heftchen, den Mitgliedern unſers Vereins zu bleibender Erinnerung, den geneigten Leſern als freundſchaftliches Anerbieten, der Oeffentlichkeit übergeben werden.

Will man ſie beurtheilen, dann möchte ich darauf hindeuten, daß ſie aus dem Ruhrthale kommen, und, wie dieſer Fluß, nur eine Nebenader in dem Stromſyſteme der Fortbildung ausmachen, oder, wie die Ruhrhügel, nur eine geringe Höhe in der Bergreihe geiſtiger Produktionen darſtellen können und mögen. *)

I. Ueber das Gebet. An Beiſpielen aus der heiligen Schrift wurde gezeigt, daß man ſowohl im alten als neuen Bunde in allen wichtigen Angelegenheiten des Leibes und des Geiſtes gebetet habe; — daß es der höchſte Vorzug des Menſchen ſei, im Gebete vor Gott treten zu dürfen; — daß wegen

---

*) Darum — möchte ich in dem Gleichniſſe fortfahren — laſſe man den Nebenfluß in einen Strom ſich einmünden, d. h. man füge die angedeuteten Aufſätze in irgend eine der deutſchen Lehrer-Zeitſchriften ein, welche für Zeitſtröme gelten.

A. D.

Digitized by Google

einer falſchen Richtung unſerer Zeit die fromme, beſeligende Sitte unſerer Väter, im Familienkreiſe gemeinſchaftlich zu beten, bei Vielen nicht mehr beobachtet werde; — daß nur dann eine beſſere Zukunft zu erwarten ſtehe, wenn das ganze Leben ein Gebet, eine ſtete Hinrichtung des Geiſtes auf Gott ſei.

In der Diskuſſion über dieſen Aufſatz ergaben ſich noch folgende Reſultate: das Gebet ſei ein zum Bewußtſein gekommenes religiöſes Gefühl; — beim Gebet komme ein Dreifaches vor: ein Gegenſtand, der das Gemüth anrege, dann die erregte Stimmung des Gemüths oder das religiöſe Gefühl und das Bewußtſein dieſes Gefühls; — der Gebrauch des Betens zu beſtimmten Zeiten und bei gewiſſen Gelegenheiten ſei beizubehalten, da der Menſch der religiöſen Anregungen bedürfe, er auch jederzeit ſein Gemüth auf das Religiöſe hinlenken könne und ſich von fleißiger Uebung im Gebet den größten Vortheil für ſeine religiöſe Ausbildung zu verſprechen habe. Ungern wurde im Aufſatz vermißt, daß das weſentliche Merkmal des chriſtlichen Gebets, im Namen, d. i. im Geiſte Chriſti zu beten, nicht genug herausgehoben ſei.

II. **Das Verhältniß des Gefühls zu den beiden andern Grundvermögen des Geiſtes und deren Rückwirkung auf jenes.**

Die Schwierigkeit, die Funktionen unſers Geiſtes feſt zu beſtimmen, führte in der Diskuſſion lange zu keinem Reſultate. Es wurde behauptet, daß ſehr viel Unwahres in dem Aufſatze vorkomme. Andere behaupteten das Gegentheil. Solche entgegenſtehende Behauptungen über einen Gegenſtand der Art ſind aber natürlich, ſo lange man ſich nicht gegenſeitig über die Grundbegriffe verſtändigt, welches hier nicht geſchehen war. Als die hervorſtechendſten Entgegnungen ſind folgende Behauptungen anzuführen: Specielle Nüancen des Gefühls können von ſpeciellen Qualitäten des Gegenſtandes herrühren, welcher das Gefühl hervorbringt. — Das Intereſſe am Wunderbaren hat nicht immer ſeinen Grund im Wahren. (Ein Beiſpiel aus Eberhard's Aeſthetik wurde als Beleg angeführt.) Das Schöne kann auch der Grund des Intereſſes am Wunderbaren ſein. — Nicht jedes große Ereigniß geht aus dem Gefühle hervor; es kann auch aus der Erkenntniß entſpringen. —

Digitized by Google

Man vermißte ungern im Aufſatz etwas über den Einfluß der Selbſtbeherrſchung auf das Gefühl.

III. Etwas aus dem Leben; mit beſonderer Beziehung über die Verhältniſſe der Lehrer zu den Eltern ihrer Kinder.

An vielen Beiſpielen wurde gezeigt, wie ſich manche Lehrer zu den Eltern benehmen, um dadurch darzuthun: daß man weder durch dünkelhafte Selbſtgenügſamkeit oder durch ſtolze, gebieteriſche Haltung, noch durch charakterloſe Anbequemung an die Launen jedes Einzelnen, ſondern hauptſächlich durch treue Amtsführung und unbeſcholtenen Lebenswandel in das rechte Verhältniß zu den Eltern trete; daß alle übrigen Mittel, das wahre Verhältniß ins Leben zu rufen, von der Individualität des Lehrers und der Eltern und andern lokalen Umſtänden abhangen und zu speciell ſeien, als daß eine Norm des Verhaltens aufgeſtellt werden könne.

In der Unterhaltung fand das Vorgetragene vollkommenen Beifall, und in angeführten biographiſchen Fragmenten über ausgezeichnete Pädagogen, z. B. über Overberg, Biſchof, Wittmann ꝛc., ſpecielle Belege.

IV. Die Kunſt des Regiſtrirens.

Eine ſehr ins Einzelne gehende Arbeit, Vielen um ſo willkommener, da ihre Aufmerkſamkeit früher weniger auf dieſen Gegenſtand hingelenkt worden war.

V. Vergleichende Zuſammenſtellung der Grundſätze der verſchiedenen Silbentrennungslehren und deren Anwendung.

Es wurden folgende Punkte erörtert: 1) Welchen Grundſatz befolgt die herkömmliche Silbentrennungslehre? 2) Welchen Grundſatz die ſtammkundliche? 3) Wie geſtaltet ſich die Anwendung des Grundſatzes: Theile die Wörter nach Sprechſilben? 4) Wie geſtaltet ſich die Anwendung des Grundſatzes: Theile die Wörter nach Sprachſilben? 5) Vorzüge des ſprachlehrlichen Grundſatzes der Silbenabtheilung vor dem herkömmlich befolgten.

VI. Aus meinem Tagebuche.

Das Vorgetragene war eine humoriſtiſche Darſtellung einer Scene aus dem Leben eines Seminariſten, die vielen Beifall fand.

Digitized by Google

VII. Ueber die Wichtigkeit des Naturſtudiums für den Lehrer.

Ueber den Einfluß des Naturſtudiums auf jedes einzelne Vermögen unſers Geiſtes wurde weitläufig gehandelt. In der gemeinſchaftlichen Erörterung des Vorgetragenen wurden auch die Nachtheile dieſes Studiums angeführt und behauptet, daß es bei einer ſchlechten Methode Mangel an Reſpekt vor der Natur, Zerſtreuung, Richtung des Sinnes auf Einzelheiten, Verflachung, Abziehen vom Geiſtigen und Beſchaulichen ꝛc. befördern könne. Ferner wurde der Satz ausgeführt, daß die Erſcheinungen der Natur in Beziehung zu höhern Dingen zu bringen ſeien. Jedoch wurde die Behauptung, daß der Zweckbegriff, auf die Natur angewandt, nicht bloß zuläſſig, ſondern unerläßlich ſei, beſtritten.

VIII. Ueber den moraliſchen Einfluß der Schule auf die Jugend.

Es wurde gezeigt, wie durch die Unterrichtsgegenſtände, durch das Zuſammenleben der Kinder und durch die Perſönlichkeit des Lehrers moraliſch auf die Jugend gewirkt werde. — In der gemeinſchaftlichen Unterredung wurde behauptet, die Wirkſamkeit der Schule werde nicht bloß von Schriftſtellern, ſondern auch von der öffentlichen Meinung gänzlich geleugnet, oder doch nicht hoch angeſchlagen. Dagegen erhob man ſich allgemein und erklärte, daß die öffentliche Meinung ſich faktiſch ſehr günſtig für die Schule ausſpreche und es nun Sache des Lehrers ſei, durch Tüchtigkeit und Beſcheidenheit ſich und ſeinem Stande die gezollte Achtung und Aufmerkſamkeit zu erhalten.

IX. Ueber Schulprüfungen.

Es wurde die Behauptung aufgeſtellt, eine öffentliche Prüfung müſſe mehr zeigen, wie gelehrt und gelernt, als was in der Schule gearbeitet würde. — Dagegen wurde allgemein erwidert: daß der Zweck einer öffentlichen Prüfung die Darlegung der erworbenen Kenntniſſe und Fertigkeiten ſei; daß ſich das Publikum um die Methode weniger zu kümmern habe; daß aber doch der Lehrer bei einer öffentlichen Prüfung zeigen könne und ſolle, er verſtehe und liebe ſein Fach.

Digitized by Google

X. Ueber den Halleyſchen Kometen.

Es wurde die Identität der für wiederkehrend gehaltenen Kometen in Zweifel geſtellt und die bekannte Anſicht geäußert, die Kometen machten eine Reiſe durch verſchiedene Sonnenſyſteme. — Dagegen wurde an die Berechnungen Clairaut's, Pontécoulant's, Damoiſeau's ꝛc. erinnert.

XI. Ueber Brennpunkt und Brennlinie.

Ein populärer freier Vortrag aus der Lehre vom Licht, welcher allgemeinen Beifall fand.

XII. Ueber Freiheit und Erziehung zur Freiheit.

Es wurde geſagt, Freiheit ſei die Unterordnung der Sinnlichkeit unter die Vernunft; Jeder ſei ſo zu erziehen, daß er die Kraft erlange, der Vernunft ſtets zu gehorchen.

XIII. Das menſchliche Herz.

Eine bildliche Darſtellung des Herzens wurde vorgezeigt und der Blutumlauf recht ausführlich und anſchaulich behandelt.

XIV. Mathematiſche Begriffe.

Es wurde geſprochen über die vorzüglichſten mathematiſchen Begriffe: poſitiv, negativ, commenſurabel, incommenſurabel, imaginär ꝛc.

XV. Ueber den Einfluß der Naturwiſſenſchaften auf Mathematik und Philoſophie.

Es wurde gezeigt, wie durch die Fortſchritte in den Naturwiſſenſchaften neue Methoden und ganze Disciplinen in der Mathematik hervorgerufen werden, und wie namentlich die Methode der Naturwiſſenſchaften ſehr wichtigen Einfluß auf die Methode im Philoſophiren geäußert habe.

XVI. Die Nothwendigkeit eines Spielplatzes bei der Schule.

Die Behauptung wurde aufgeſtellt, es ſei von dem größten Theile unſerer Schuljugend zu viel gefordert, täglich ſechs Stunden in dem Schulzimmer zubringen zu müſſen; einige Stunden könnten viel vortheilhafter auf einem geräumigen Spielplatze zugebracht werden. — Dem Vorſchlage, wie der Lehrer die Kinder auf dem Spielplatze zu beſchäftigen habe, wurde vollkommen beigepflichtet; aber auch nicht außer Acht gelaſſen, wie ſchwierig die Ausführung deſſelben ſei und bemerkt, daß ſich unſere Zeit beſonders arm in Erfindung paſſender Kinderſpiele zeige.

Digitized by Google

XVII. Ueber Lehrerconferenzen.

Es wurden Vorſchläge zu Verhandlungen auf Lehrerconferenzen gemacht, die theils gebilligt, größtentheils aber verworfen wurden.

XVIII. Bruchſtück aus meinem Tagebuche.

Es wurde von dem Nutzen eines Tagebuches überhaupt, und dann in beſonderer Beziehung zu unſern jährlichen Verſammlungen geſprochen.

Außer dieſen vorgeleſenen und beſprochenen Aufſätzen waren noch folgende Themata aufgezeichnet:

I. Ueber den naturgeſchichtlichen Unterricht in Elementarſchulen.

II. Geſchichte der Orgel.

III. Ueber die Fortbildung des Lehrers im engen, weitern und weiteſten Kreiſe.

IV. Iſt Jakobe von Baden, Gemahlin des Churfürſten von Cleve, Jülich und Berg, ermordet worden? Ein geſchichtlicher Verſuch, nach Quellen bearbeitet.

V. Das preußiſche Heer.

VI. Wohin muß die häusliche Erziehung wirken, wenn die Schule ihren Zweck erreichen ſoll?

Eſſen, 1835.

Eduard Kirchberg.

Hiſtoriſche Nachrichten über die bisherigen Conferenzen der Seminariſten.

Am 25. März 1823 verabredeten 13 Seminariſten mit dem Direktor Dieſterweg — 1) jährlich eine Conferenz zu halten, in welcher man in Freundſchaft ꝛc. wiſſenſchaftliche Arbeiten „aus der Schulwelt" beſprechen wolle. 2) Alle Vierteljahre ſollte jedes Mitglied einen Aufſatz liefern, dieſe Aufſätze wollte Dieſterweg ſammeln und rundſchicken. Dies 2tens kam nach 2 — 3 Jahren ab.

1ſte Conferenz: Oſtern 1824 in Mörs. Allgemeine Theilnahme der 13 ꝛc.

Digitized by Google

2te Conferenz: Oſtern 1825 in Mörs. (Die 1824 abgegangenen Seminariſten hatten eine beſondere Conferenz gebildet, die aber bald aufgelöſ't wurde. Dies wiederholte ſich ſeit der Zeit faſt jährlich.) Wunſch — daß die Conferenz nicht immer in Mörs Statt finde.

3te Conferenz: Oſtern 1826 am Eidamshaus bei der Neandershöhle (Mettmann). 20 Theilnehmer. Stiftung des Freundſchaftsvereins zu Rath und That.

Die Frage: Ob auch Nichtſeminariſten Theil nehmen ſollen? wird mit Nein durch Stimmenmehrheit beſeitigt.

Durch die Genehmigung der Statuten dieſes Vereins ertheilte die hohe Regierung die Erlaubniß, jährlich die Conferenz abhalten zu dürfen.

4te Conferenz: Oſtern 1827 in Bensberg. Wenige Theilnehmer, aber beſonders ſchöne Conferenz!

5te Conferenz: Oſtern 1828. Stiepel bei Blankenſtein.

6te Conferenz: Oſtern 1829. Krehwinkel bei Velbert.

7te Conferenz: Oſtern 1830. Meiſenburg bei Kettwig.

Beſchluß: Alle Seminariſten werden eingeladen!

8te Conferenz: Oſtern 1831. Urdenbach. — 45 Theilnehmer.

Arbeiten: Dieſterweg. Amtliche Stellung der Lehrer.

Sarres. Was fordert unſere Zeit vom Manne?

Kahrmann. Wovon hangt die geſegnete Wirkſamkeit des Lehrers ab?

Böckmann. Schuleinrichtungen ꝛc.

Schlöſſer. Ueber die häusliche Erziehung.

Schürmann, Ms. Ueber Naturkunde in der Elementarſchule.

Lindenberg. Das bergiſche Land.

Kirchberg. Ueber den Umfang der moraliſchen Wirkſamkeit der Schule auf die Jugend.

Rittinghaus. Glaube, Liebe, Hoffnung.

Elſermann. Mathematiſche Definitionen. Wie gelangt man zu den mathematiſchen Begriffen, da ſie nicht aus dem Raume herzuleiten?

Dellmann. Geſchichte und Methode des Unterrichts in den Naturwiſſenſchaften.

Digitized by Google

Budde. Wie wirkt der Lehrer außerhalb der Schule auf die Sittlichkeit der Kinder?

Bemerkung. Bis dahin war Dieſterweg Vorſteher der Conferenz.

9te Conferenz: Oſtern 1832. Kettwig. 31 Theilnehmer.

Arbeiten: 1. Böckmann, Schliding, Kule. Phyſiologie der Pflanzen.
2. Emmerich. Predigt über 1. Joh., 1 V. 7.
3. Blaſius. Mineralogie.
4. Lindenberg. Conrad v. Heresbach.
5. Peters. Der Lehrer im Leben und das Leben im Lehrer.
6. Röber. Combinationstöne.
7. Schürmann II. Werth der Bibel.
8. Braſelmann. Düſſeldorfs Elementarſchule.
9. Dellmann. Forderung unſerer Zeit an höhere Schulen. Wie ein Rechenbuch ſein ſolle. — Orthographie.
10. Schwalfenberg. Schreibunterricht.
11. Brendow. Worauf werden wir bei Kindern aufmerkſam?
12. Weber. Was iſt im Unterricht und Lehramt das Wichtigſte?
13. Grube. Aus einem Tagebuche.
14. Hobirk. Geſangunterricht.
15. Beumer. Wie erzieht man den Menſchen zur Sittlichkeit?
16. Erk I. Ueber Vorbereitung der Präparanden.
17. Dego. Höhere Offenbarung.
18. Schlöſſer. Höhere Bürgerſchule und Elementarſchule.
19. Schürmann I. Vaterlandsliebe — die Elementarſchule — Uebergangskörper.
20. Greef. Leſeunterricht (Fibel).
21. Neuburg. Gedanken bei Betrachtung der Natur.
22. Batz. Nothwendigkeit der Bildung.
23. Kamphauſen. Störung der harmoniſchen Verhältniſſe im menſchlichen Geiſte.
24. Elſermann. Ueber Anwendung des Zweckbegriffs in den Naturwiſſenſchaften.

Digitized by Google

10te Conferenz: Oſtern 1833. Kettwig. 28 Theilnehmer.

Arbeiten: 1. Schlöſſer. Hauptpunkte der chriſtlichen Erziehung.

2. Schürmann I. Das Urtheilen und Aburtheilen.

3. Dellmann. Forderungen, welche unſere Zeit an die höhere Schulbildung macht. Lebensplan und über Lebenspläne.

4. Brendow. Soll auch das Schönheitsgefühl bei den Kindern geweckt werden?

5. Hobirk. Die Idee.

6. Grube. Ueber die heilige Schrift.

7. Braſelmann. Iſt es ſchwer, bei Beſtrafungen in der Schule gerecht zu verfahren?

8. Weber. Schulſtrafen.

9. Röber. Gold und Silber.

10. Kirchberg. Ueber den Einfluß des Geſchlechts auf das Zuſammenleben in der Elementarſchule.

11. Blaſius. Ueber ein Gedicht von Göthe.

12. Kamphauſen. Anſichten eines im Schulamte ergrauten Lehrers über die Wirkſamkeit der Elementarſchule als Erziehungsanſtalt.

13. Peters. Ueber das Zuſammenhalten der Lehrer in Beziehung auf die äußern Verhältniſſe.

14. Emmerich. Predigt: Wenn ihr nicht einkehret und werdet wie die Kindlein ꝛc.

15. Elſermann. Paradoxen und Geometrie.

16. Becker. Beſchreibung des Kreiſes Rees.

17. Greef. Ueber das Leſen.

11te Conferenz: Oſtern 1834 in Mörs. 39 Theilnehmer.

Arbeiten: Dyckerhoff. Der Weg zur Wahrheit.

Braſelmann. Wichtigkeit der Anwendung der ſonntäglichen Evangelien in der Volksſchule.

Haſtert. Geſang.

Elſermann. Deutſche Sprache. — Aeſthetiſcher Einfluß des Chriſtenthums.

Schwalfenberg. Das Verhältniß der Lehrer zu ihren Intereſſenten.

Dickmann. Ueber die Einrichtung der Elementarſchule unter Einem Lehrer.

Digitized by Google

Blaſius. Urſprüngliche Geſtalt des Chriſtenthums.
Dellmann. Werth des Lehrerberufs — Orthographie.
Kirchberg. Das moraliſche Leben in der Schule.
Müller. Wann wirds mit der Schule beſſer?
Greef. Satzbilder.
Grube. Geſchichtliches — das Papſtthum.
Kamphauſen. Ueber den Endzweck der Volksſchule.
Schürmann. Ueber Lehrervereine.

12te Conferenz: Pfingſten 1835 in Kettwig. 26 Theilnehmer. Siehe oben!

Mörs, 1835.

Fr. Schürmann.

Nachſchrift von A. D.

Mit beſonderer Befriedigung habe ich dieſe Notizen geleſen. Wer freut ſich nicht, zu gewahren, auch nachhaltig, über eine Spanne Zeit hinaus, gewirkt zu haben! Als wir im Jahre 1823 den Mörſiſchen Seminariſten-Verein ſtifteten, ahneten, hofften, glaubten wir, daß es ſo werden würde, wie es geworden! Die Tage, die ich jedes Jahr in jenen Conferenzen zugebracht, ſtehen an dem Himmel meiner Erinnerung, und glänzen Sternen gleich, die in die Nächte des Lebens hineinſcheinen. —

Darum halte man feſt das Gute, das man hat, und fahre fort, es zu mehren und zu verbreiten, ſo lange es Tag iſt, damit es einem in jeweiliger Nacht an einem aufrecht haltenden Stabe nicht gebreche, und ehe die bleibende Nacht kommt, die dem irdiſchen Wirken ein Ziel ſetzt für immer!

Berlin, Ende 1835.

A. D.

VI.

Kurze Bemerkungen über die Schulzucht in den franzöſiſchen Gymnaſien.

Unter der Regierung des älteren Zweiges der Bourbonen (ancien régime) war die Schulzucht in den Gymnaſien zwar ſtreng, jedoch hatte ſie, in mancherlei Beziehungen, etwas Väterliches; denn ſie lag ganz in den Händen des Directors, der ſie nach dem Charakter der Schüler mildern oder ſchärfen konnte. Die Strafen, die man den Schülern auferlegte, hatten aber etwas Erniedrigendes für die jungen Seelen; denn ſie beſtanden in verſchiedenen Arten von Geiſſelungen, mit welchen die Lehrer zuweilen einen gräßlichen Mißbrauch trieben. Heutiges Tages iſt die Schulzucht in den Gymnaſien allgemeinen Verordnungen unterworfen, von welchen die Proviſoren und Directoren nicht abweichen dürfen. Die Strafen beſtehen theils in der Strafe des Carcers, theils in Stubenarreſt, theils in dem Verbot auszugehen, theils endlich in der Strafe des petite table, d. h. Waſſer und Brot ſtatt aller Mahlzeit, wozu noch die Strafarbeiten, die entweder im Abſchreiben oder Auswendiglernen gewiſſer Penſa beſtehen, gerechnet werden müſſen. Die Peitſche, die Ruthe, das Knieen, die Eſelsmütze ſind, wie man ſieht, aus dem Strafgeſetze der franzöſiſchen Gymnaſien verbannt. Bei alle dem ſcheint es jedoch, als ſei die jetzige Schulzucht den Schülern nicht minder unerträglich als die frühere, und viele Familien ſind der Meinung, daß dieſelbe zwar nicht zu ſtreng ſei, aber doch auf eine zu wenig väterliche Weiſe gehandhabt werde. In der That iſt die jetzige Schulzucht nichts Anderes als eine militäriſche Mannszucht. Alles geſchieht nach dem Schlage der Trommel, welche die klöſterliche Glocke verdrängt hat; Alles auf taktiſche Zeichen und mit einer Ordnung, die man früher in den Gymnaſien nicht kannte; kurz, die Zöglinge ſowohl als die Aufſeher, vom letzten Tiſch-

deckerjungen an bis zum Director hinauf, alle leben in einem zwangvollen Zuſtande. Man findet nichts Väterliches in dieſer Ordnung der Dinge, nichts, was den jungen Gemüthern wohlwollende und menſchenfreundliche Geſinnungen einflößen und ihr Herz zur wahren Subordination, d. h. zu derjenigen, die auf Ueberzeugung ſich gründet, geſchickt machen könnte. Denn da die Directoren heutiges Tages als Regierungsbeamte zu betrachten ſind, ſo verſchwinden leider zu oft jene Bande der Liebe und Freundſchaft, die früher Schüler und Lehrer, und beide mit dem Director verbanden.

In den königlichen Gymnaſien haben die Profeſſoren faſt keinen moraliſchen Einfluß auf ihre Schüler. Giebt der Profeſſor regelmäßig ſeinen Unterricht, ſo hat er ſeine Pflicht gethan. Alles Uebrige hangt ganz und gar von dem jedesmaligen Proviſor des Gymnaſiums ab, der ſeine hohe Stelle oft rein der Gunſt eines mächtigen Beſchützers verdankt.

Uebrigens bemerke ich noch, daß es dieſen Augenblick 35 königliche Gymnaſien und 2= bis 300 Gemeinde=Gymnaſien in Frankreich giebt. Die erſteren gehören dem Staate, die letzteren den Gemeinden; beide werden von der Pariſer Univerſität ſelbſt, oder von Directoren, die von der Univerſität dazu berechtigt worden ſind, beaufſichtigt. Der Chef eines königlichen Gymnaſiums führt den Titel eines Proviſors, der eines Gemeinde=Gymnaſiums den Titel eines Principals.

Berlin, ꝛc.

A. Beauvais.

VII.

Todes-Anzeige — für Eltern. *)

Heute mußten wir den Leichnam unſers achtjährigen **Adolphs** begraben. Die Urſache dieſes ſchmerzvollen Ereigniſſes bekannt zu machen, halte ich für Pflicht. Denn wie dankbar würde ich jetzt ſein, hätte mich vor 8 kurzen Tagen Jemand gewarnt!

Auf ſeinen ausdrücklichen Wunſch hatte ihm die Mutter am heiligen Abend ein Tuſchkäſtchen — für 6 Sgr. — beſcheren laſſen. Seine Freude war groß. Gleich am andern Morgen früh wird zum Werke geſchritten, und während der Arbeit ein Stückchen harten Pfefferkuchens genoſſen. Unglücklicher Weiſe vertauſcht er daſſelbe mit dem Farbeſtoffe, oder dieſer, naß gemacht, bleibt an jenem hängen, kurz, beide werden im Eifer des Geſchäfts nicht von einander geſchieden und verzehrt. Obgleich ſich nun ſchon nach wenigen Minuten Erbrechen einſtellte, ungeachtet aller ſofort angewandten Mittel, und trotz der raſtloſen Anſtrengungen unſeres Hausarztes, des Herrn Dr. Paetſch, und der ſpäteren Mitwirkung des Herrn Medic. Rathes Barez, ward unſer **Adolph** dennoch am vierten Tage das Opfer jener unglücklichen Irrung, und er ſtarb, wie die Section beſtätigte, an Entzündung und Brand des Magens und der Eingeweide.

Möchten darum glückliche Eltern auch die Spielſachen ihrer Kinder, die, wie vorliegendes Beiſpiel lehrt, in ihrer blendenden, trügeriſchen Geſtalt tödtendes Gift enthalten können, bewachen, und dieſelben ſo auswählen, daß ſie nicht Gefahr laufen, ſich ſelbſt unſäglichen Schmerz zu bereiten.

Berlin, am Sylveſtertage 1835.

Dr. Dieſterweg.

---

*) Dem Berliniſchen Intelligenzblatte entnommen — zur Nachricht für meine Freunde und zur Warnung für Väter und Mütter, damit ſie und die Ihrigen unter Gottes Schutz bewahrt bleiben vor ſolcher Trübſal!

A. D.

Literariſcher Anzeiger.

Bei G. D. Bädeker in Eſſen ſind folgende neue Werke erſchienen:

Choralbuch
für
evangeliſche Kirchen.

Die Choräle kritiſch bearbeitet und geordnet
von
B. C. L. Natorp und **F. Keßler;**
vierſtimmig geſetzt und mit Zwiſchenſpielen verſehen
von
C. H. Rink.

Zweite Abtheilung.

Zweite verbeſſerte und vermehrte Auflage.

Mit der Vollendung dieſer zweiten Abtheilung iſt nun dieſes treffliche Werk wieder vollſtändig zu haben, und tritt jetzt auch der frühere Ladenpreis von 3 Thlr. 12 gGr. wieder ein. Den Subſcribenten wird dieſe zweite Abtheilung übrigens auch zu demſelben Preiſe wie die erſte nachgeliefert werden. Was die Herren Herausgeber über die Vorzüge dieſer zweiten Auflage vor der erſten in der Vorrede ſagen, möge hier eine Stelle finden: „Den in der erſten Auflage enthaltenen 223 Chorälen ſind in dieſer zweiten, weil man es aus Rückſicht auf einige Geſangbücher gewünſcht hat, noch 7 hinzugefügt worden, jedoch nur ſolche, welche hinſichtlich ihres inneren Werths einer Stelle neben den übrigen würdig ſind. — Der mehrſtimmige Satz iſt überall genau durchgeſehen, da, wo es wegen eingeſchlichener

Digitized by Google

Druckfehler nöthig war, berichtigt, und an vielen Stellen durch einen andern, dem Geiſte des Chorals mehr entſprechenden Baß und durch eine andere Harmonie veredelt worden. Von den Zwiſchenſpielen hat der Componiſt ſehr viele noch mehr vereinfacht und viele andere ganz neu geſetzt; wodurch nicht allein das Werk ſelbſt gewonnen hat, ſondern auch den Organiſten Gelegenheit gegeben wird, dieſe Zwiſchenſpiele in der zweiten Auflage mit denen in der erſten auf eine belehrende und bildende Weiſe zu vergleichen. — In der erſten Auflage vermißten manche Organiſten beim Uebergange von der letzten Zeile des Chorals das zum Anfang der folgenden Strophe einleitende Zwiſchenſpiel. Um dieſem Mangel zu begegnen, ſind in dieſer neuen Auflage bei jedem Chorale auch die hierzu dienenden Einleitungen beigefügt worden. Daß das Werk in dieſer neuen Auflage zugleich auf ſtärkerem und weißerem Papier, mit einer ganz neuen Notenſchrift ſchöner und deutlicher gedruckt worden, fällt gleich in die Augen. Beide, die Herausgeber und der Verleger, dürfen nun dieſe zweite Auflage des Werks als eine wirklich und bedeutend verbeſſerte erſcheinen laſſen ꝛc."

Der Sternenhimmel
mit
chriſtlichem Auge
zur Erhebung des Herzens
betrachtet,

von

J. H. Daub,

evangel. Prediger in Münſter.

(Preis 10 gGr.)

Der Herr Verfaſſer ſagt unter andern in der Vorrede zu dieſer kleinen aber inhaltreichen Schrift: „Der Sternenhimmel redet für ſich ſelbſt und bedarf keiner Vorrede und keiner Nachrede. Er iſt die feurige Rede des Allmächtigen, welcher ſogleich bei dem Kerne anfängt und dabei auch verbleibt bis zu Ende. Vor- und Abgeſänge hat der große Meiſterſang nicht. — Ob aber auch dieſes Büchlein „der Sternenhimmel" für ſich ſelbſt reden wird? — Ich ſchrieb es in den mir ſpärlich zugetheilten Mußeſtunden meinem eigenen Herzen zur Erhebung, vielleicht erbaut es auch die Herzen einiger anderer Freunde Chriſti und

Digitized by Google

des Sternenhimmels und des unvergänglichen Firmaments. Iſt dieſes der Fall, ſo iſt ſeine Erſcheinung gerechtfertigt.“ —

Als Probe theilen wir hier den Leſern der Rheiniſchen Blätter einen der kürzeren Abſchnitte aus dieſem Büchlein mit:

Die Stellung und die Farbe der Fixſterne. Sirius.

Ruhig und ſinnig, wie Blumen auf himmliſchem Beete, prangen die Sterne am Firmamente. Dort iſt eine ganze Anzahl zuſammengepflanzt, welche beſcheiden und ſtille aus ihrem Beete hervorblicken; dort ſteht die einſame Nachtwandlerin, die ſich noch immer nicht über den Verluſt ihrer Kinder tröſten kann; dort die ſieben Schweſtern, welche durch das innigſte Band der Liebe mit einander verbunden ſind; dort erheben ſich die großen Sonnenblumen und feſſeln ſogleich das Auge eines jeden Betrachters. Doch auch in Hinſicht ihrer Farbe ſind die Sterne des Himmels mit den Blumen zu vergleichen. Schon das bloße Auge nimmt in dieſer Beziehung einen Unterſchied unter denſelben wahr, herrlicher aber tritt dieſer Unterſchied hervor, wenn man das Fernrohr, jenes große Auge, in welchem ſich die Majeſtät Gottes, ſo wie die Größe des menſchlichen Geiſtes ſpiegelt, gebraucht. Quillt auf dieſem Sterne der Lichtſtrom hell und rein in der Farbe der Unſchuld, ſo erſcheint er auf dem anderen wie ein verzehrendes Feuer. Hier der unvergleichliche Glanz des Silberblicks, dort das Weißgrau des faſerigen Asbeſtes; hier das Goldgelb des Topas, dort das Dunkelroth des Rubin; hier das Blaue des Opal, dort das Grüngelbe des Chryſolith. Der Bergkryſtall aber, an welchem ich ſo oft die Schönheit Gottes bewunderte, bleibt mir doch immer der liebſte. Meinen Sirius möchte ich ihn nennen. Der Mann aus dem Lande Uz, welcher uns aus dem grauen Alterthum entgegenruft: „Der Herr hat's wohl gemacht!“ kannte ihn ſchon und freute ſich ſeiner, und noch immer leuchtet er in unverſiegter Kraft. Darum nannte ihn auch meine Jugend den alten König mit dem jugendlichen Angeſicht und dem Strahlendiadem. Ach! an ihn knüpfet ſich ſo manche Erinnerung, und trotz der Freude, die er mir zuleuchtet, ſehe ich ihn jetzt kaum ohne feuchte Augen an. Wenn wir Kinder, mit dem unvergeßlichen Vater von Eiſenheim kommend, durch das enge finſtere Thal hindurchgezogen waren und nun auf die freie Höhe gelangten, von wo man die Stadt, unſeren Wohnort, *) vor ſich liegen ſah; ſo leuchtete der Sirius gewöhnlich in ſeiner ganzen Pracht links von dem alten Thurme, und ſobald wir ihn erblickten, jauchzten wir auf: „Vater, der Sirius, der Sirius!“ Der Vater aber redete dann wohl von der ungeheuren Entfernung dieſes Sterns von der Erde, ſo daß wir Kinder, die wir doch rech-

---

*) Siegen, im Kreiſe Arnsberg. — Der Verf.

nen gelernt hatten, gern auf unſere Kunſt verzichteten, und nannte denſelben die Centralſonne, um die ſich alle anderen Sonnen bewegten. Dann fragte er uns nach den anderen benachbarten Geſtirnen, nach dem Jakobsſtabe in dem Orion und dem Rigel und der Bellatrix und der Beteigeuze und forſchte, ob wir wieder neue Sternbilder hinzugelernt hätten nach dem Himmelsplan des unſterblichen Bode. Und wenn wir dann wohl unſern Blick wieder auf die vielen Lichter der am Berge hangenden Stadt richteten, aus den vielen freudig das Licht ſuchten, bei welchem die auf uns harrende Mutter in dem Worte des Lebens las und die Erleuchtung der Stadt auch eine ſchöne nannten, dann ſprach der unvergeßliche Vater: „Es iſt doch nichts gegen die Himmelserleuchtung, es hat eine andere Art, wenn der himmliſche Vater ſeine Lampen anzündet. Immerhin aber könnt ihr euch von unſerer Stadt ein ſchwaches Bild entnehmen für die himmliſche Stadt. Da ſind auch der Wohnungen ſo viele, die eine ſchöner wie die andere. Nur iſt in dieſen Wohnungen nicht Zank, noch Streit, wie unter unſeren Nachbaren in der Stadt; da iſt allezeit Liebe und Frieden. Dieſen Frieden findet man auf Erden nicht anders, als in dem Hauſe, wo ächte Frömmigkeit wohnt und dann da unten neben dem alten Thurme auf dem Friedhofe. Kinder, ich werde nun auch ſchon alt, über ein Kleines kommt ihr allein dieſes Weges, ich ſchlafe dann da drüben an der Mauer neben meinem getreuen Huldreich. Thut mir alsdann die Liebe und werft einen Blick auf meine Ruheſtätte und einen hinauf zu dem Wetterleuchten des Sirius und nehmt euch feſt vor, rechtſchaffen zu bleiben und euren Herrn lieb zu behalten. Denn wir haben hier keine bleibende Stätte, ſondern die zukünftige ſuchen wir."

So ſprach damals der Vater. Nun ſchläft er ſchon lange da unten auf dem Friedhofe neben ſeinem Huldreich. Seitdem bin ich nur noch einmal des Weges gekommen; aber wunderbar ergriff's mich, als ich auf die Höhe kam und den Sirius wieder links von dem Thurme ſah und rechts die Lichter der Stadt und unten den Friedhof. Manch' eine Thräne weinte meine Seele, doch war ich nicht ohne Troſt; noch niemals ſah ich ſo den Sirius glänzen.

Der Menſch kommt und geht, und ſeine Stätte wird nicht mehr gefunden; die Lichter Gottes aber verlöſchen nicht, und wir ſind auch Lichter und Sterne Gottes und vergehen auch nicht, wenn wir von dem rechten Meiſter gelernt haben, ewig zu leben. Ob ich jemals die Höhe wieder betrete, von wo man auf die Ruheſtätte des Vaters hinabſieht, wer ſagt es? Allein ſo oft ich, ferne von der Heimath, nahe bei dem Herrn, den Sirius erblicke, gedenke ich des theuren Mannes und ſeiner Worte, gedenke der unvergänglichen Stadt und des Friedens darinnen und nehme mir auf's Neue vor, rechtſchaffen zu bleiben und den Herrn lieb zu behalten.

Digitized by Google

Rheiniſche Blätter
für
Erziehung und Unterricht
mit
beſonderer Berückſichtigung
des
Volksſchulweſens.

Herausgegeben
von
Dr. F. A. W. Dieſterweg.

Mai und Juni 1836.

Des dreizehnten Bandes der neuen Folge
drittes Heft.

Eſſen,
bei G. D. Bädeker.
1836.

Digitized by Google

Digitized by Google

I.

Worte, geſprochen bei der dritten Stiftungs-feier der pädagogiſchen Geſellſchaft in Berlin, am 8ten November 1835, von A. D.

Jn Begriff, als zeitiger Ordner der pädagogiſchen Geſellſchaft in dem verfloſſenen Jahre, deren Stiftungsfeſt wir heute feiern (wozu ich die anweſenden Gäſte willkommen heiße), den Bericht über die Thätigkeit derſelben abzuſtatten, beginne ich damit, die Stellung des unter uns ſeit etwa 20 Jahren lebendig erwachten Triebes nach geſellſchaftlicher Verbindung und Aſſociation unter den übrigen Beſtrebungen der Zeit, in der wir leben, mit wenigen Worten näher zu bezeichnen. Doch ich ziehe den Kreis dieſer kurzen Betrachtung noch etwas enger, indem ich nicht von allen Richtungen und Zielen der Zeitgenoſſen, ſondern nur von denjenigen reden will, welche Jedermann billigt und gut heißet, gleich viel, welcher religiöſen oder politiſchen Farbe er übrigens angehöre.

Daß unter den mit uns lebenden Menſchen eine gewiſſe Unruhe, ein lebendiges Drängen und Treiben herrſcht, iſt allgemein bekannt. Woher ſtammt dieſe Unruhe, welches iſt ihr Ziel? Jſt ſie Wirkung eines dunkeln, unverſtandenen und unbegreiflichen Inſtinktes, oder die Folge hellen Bewußtſeins und beſonnener Reflexion? Auf dieſe Fragen ſuchen und finden wir die Antwort, wenn wir mit hellem Auge und lebendigem Ge-

Digitized by Google

fühl uns den Erregungen der Gegenwart hingeben, oder die Geſchichte fragen. Denn das iſt die Aufgabe, der letzte, höchſte Zweck des Studiums der Geſchichte, daß ſie uns zeige, wie, warum und wodurch das geworden, was geworden, auf welcher Entwicklungsbahn wir zu der Stelle und Stufe, die wir im Moment der Gegenwart auf der Leiter zur Cultur einnehmen, gelangt ſind. Und dieſes Wiſſen und Erkennen ſuchen wir nicht bloß, um es zu erkennen und zu wiſſen um ſein ſelbſt willen, ſondern um daraus die Gegenwart zu begreifen, aus ihr die Richtung, wo nicht mit abſoluter Gewißheit zu beſtimmen, doch zu ahnen, die Richtung, welche unſre Entwicklung zufolge der Bedingungen, welche die Vergangenheit dazu geſtellt, und der Kräfte, die in der Gegenwart walten, in der nächſten Zukunft nehmen wird, und um aus jener geſchichtlichen Erkenntniß unſre ſubjectiv eigene Aufgabe zu erkennen, in wie fern und wie wir zur Förderung der Entwicklung auf der Bahn zur Cultur beizutragen haben. Denn der Zweck des menſchlichen, beſonders des männlichen Lebens iſt nicht das Wiſſen, ſondern das Handeln. Ein Wiſſen, das nicht zum Handeln führt und treibt, iſt ein unfruchtbares, todtes Ding; das Handeln und Thun dagegen fällt mit dem Leben ſelbſt zuſammen, worin der Menſch ſeine irdiſche Beſtimmung zu ſuchen hat. Leider giebt es des unfruchtbaren Wiſſens, zumal des hiſtoriſchen, ſehr viel; man kann unendlich viel wiſſen, man kann ein ſehr gelehrter Mann ſein, ohne daraus die Gegenwart, in die uns Gott geſtellt hat, begriffen zu haben, ohne ſie begreifen, ohne in ihr und für die Zukunft handeln zu wollen.

Es iſt hier nicht meine Abſicht, die unruhige Bewegung, deren Wellen auch uns treiben, aus geſchichtlichen Verhältniſſen abzuleiten; ich will den andern Weg einſchlagen, mich unbefangen den Einflüſſen der Gegenwart hingeben, und ſagen, nach welchen Zielen ſie hinwirken. Ich finde ein Zwiefaches und bemerke in Jedem ein Doppeltes (eine Duplicität), alſo ohne Gliederung ein Vierfaches.

Das erſte Ziel iſt das Streben nach der Emancipation des Denkens.

Immer allgemeiner wird der Drang nach Belehrung. Nicht bloß die mittleren, ſondern auch die unteren Stände werden

davon ergriffen. Denken Sie nur an unſre Zeitungs- und Pfennig-Literatur! Die Buchhändler machen nur glückliche Speculationen, wenn ſie einen allgemeinen Trieb befriedigen.

Immer allgemeiner wird, in religiöſen, wie in politiſchen und ſocialen Dingen, die Verwerfung jedweder Art von Autorität. Machtſprüche über Gegenſtände, die in das Gebiet des Denkens fallen, und allgemeine Intereſſen berühren, werden gehaßt und verworfen. Wie man vor drei Jahrhunderten gegen Hierarchie und Kleriſei proteſtirte, ſo proteſtirt man jetzt gegen andre Gewalten. Man will im Denken und in dem Bilden der Meinungen frei ſein, frei ſich entwickeln. Es werden Dinge bezweifelt und beſtritten, an deren Untrüglichkeit in früheren Zeiten kein Menſch zweifelte. Wir erkennen hierin das Streben nach der Emancipation des Denkens.

Sollen wir es befördern, oder ſollen wir es bekämpfen? Dürfen wir uns in der Entwicklung unſeres Denkens eine Gränze ſetzen, über welche wir nicht hinausgehen wollen? Und wenn wir dieſes nicht können und nicht dürfen, dürften wir, wenn uns dazu die Macht verliehen wäre, für Andere, die von uns abhangen, eine ſolche Gränze ziehen? Nein, der Fortſchritt, und zwar der ruhige und ſichere, iſt von der Klarheit des Denkens abhängig. Darum wollen wir ſie, weil wir das Fortſchreiten wollen.

Das zweite Ziel wird uns angedeutet von dem Streben nach freierem Wirkungskreiſe, nach Gelegenheit zu großartigen Unternehmungen.

Neben der Denkkraft, die das Leben cultivirter Nationen beherrſcht, wogegen wilde Leidenſchaften über den Pöbel herrſchen, ſteht die Thatkraft, der Trieb nach freier, ungehemmter Thätigkeit in jeder Art menſchlicher Entwicklung. Das freie Denken führt zu freiem Handeln. Darum ſagte ich vorher, daß das Fortſchreiten auf der Entwicklungsbahn, womit hauptſächlich das Handeln gemeint war, von der Freiheit der Unterſuchungen und Meinungen abhange.

In früheren Zeiten ſchaute der Handwerksmann nicht über die Schranken ſeiner Zunft und des engen Intereſſes ſeiner Corporation hinaus, zufrieden mit der regelmäßigen Bewegung in ewigem Kreislaufe. Vor noch ganz kurzer Zeit waren Wege,

Digitized by Google

Ströme und Kanäle, ſelbſt im Innern unſeres allgemeinen deutſchen Landes, durch Schlagbäume und Barrikaden geſperrt, zum Aerger und zur Schmach des deutſchen Volkes; aber dieſe Schlagbäume verſchwinden, Straßen und Ströme werden frei, Zollhäuſer ſieht man nur noch — hoffentlich auch nicht ewig — an den Gränzen gegen das Ausland; denn der erwachte Trieb nach freier Thätigkeit und nach großartigen Unternehmungen duldet ſie nicht länger.

Dieſe glückliche Freiheit wieder zur alten Beſchränkung zurückführen, nicht wahr, das fällt Niemand ein. Es würde wohl auch nicht gelingen. Aber noch viel wichtiger iſt die Freiheit im Denken, weil der Gedanke Alles beherrſcht, Alles umgeſtaltet.

Daß unter uns ein Streben nach freier Bewegung im Handeln immer weiter ſich verbreitet, können wir auch aus dem Trieb nach Auswanderung aus dem deutſchen Lande erkennen. Wohl mag dazu die Dichtigkeit der Bevölkerung, die Schwere der Abgaben und Anderes mitwirken. Aber allein erklären dieſe Verhältniſſe die Erſcheinung nicht. Ein freierer Verkehr, Dampfſchiffe und Eiſenbahnen und die Wegräumung anderer Hinderniſſe mögen zur Dämpfung jener Unruhe mitwirken; aber beſchwichtigen werden ſie dieſelbe nicht; denn ſie iſt eine Folge des inſtinktmäßigen, darum ſo mächtigen Strebens nach einem Spielraume freier Thätigkeit.

Mit dieſem Drange nach Freiheit im Denken und im Handeln verbindet ſich — mit innerer Freude denke ich daran und ſpreche ich davon — die Theilnahme an dem unglücklichen Looſe vieler unſrer Nebenmenſchen. Dieſes iſt das Dritte. Es wird immer allgemeiner. Denken Sie nur an das theilweiſe Glück ſelbſt der Simoniſtiſchen Thorheiten, an die philantropiſchen Bemühungen, um die Sklavenemancipation in's Leben einzuführen; an die edlen Beſtrebungen engliſcher und auch deutſcher Männer, das ſchreckliche Loos der Kinder, deren Jugend und folglich deren Leben in Fabriken und in Spinnmaſchinen hingeopfert wird, zu mildern; an die Sorge für hinreichenden und allgemeinen Unterricht für alle Armenkinder; an die Anſtalten zur Verhütung der Verarmung und zur Verſorgung der Armen und Kranken; und — was eine

Hauptſache iſt, weil es eine fortfließende Quelle eröffnet, — an das drängende, treibende und beängſtigende Gefühl, das die Vermögenderen und Reichen mit Macht ergreiſt, wenn ſie bei ihrem Ueberfluß an die Dürftigkeit Anderer, die auch Menſchen ſind und menſchliche Triebe haben, denken, und erinnert werden an ihr Alles und an das Nichts der Andern. Es iſt ein Fortſchritt, es iſt ein unendlicher Fortſchritt zum Beſſeren. Weiden wir uns heute daran, wo wir uns gern zur Freude ſtimmen; halten wir dieſes uns vor, wenn Anderes in unſerer Zeit manchmal unſeren Unmuth erregen möchte; denken wir an die Gewißheit, daß die Menſchenliebe allgemeiner, das praktiſche, alſo das wahre Chriſtenthum immer mehr eine Wahrheit wird, und tragen wir das Unſrige dazu bei, daß die Theilnahme Aller an Allen und an Allem immer mehr wachſe und zunehme!

Eilt ja das Thier des Waldes aus der Wüſte herbei, wenn es ein Angſtgeſchrei eines Weſens ſeiner Art vernimmt; theilt ja auch der Wilde in den nordamerikaniſchen Wäldern ſeine Beute mit ſeinen Kameraden, und die (ſogenannte) Cultur ſollte denjenigen, an die wir mit Recht die Forderung machen, daß ſie die Förderer und Träger der Cultur, d. h. der Menſchenliebe ſeien, das Herz und den Beutel verſchließen? Nein, wir leben in der hoffnungsreichen Zeit, die auch an den harten Herzen hämmert, daß ſie ſich einer Erregung, vielleicht bald der Scham nicht mehr erwehren können darüber, daß ihre Pferde beſſer gekleidet ſind, reichlicher ernährt werden und ſicherer und wärmer wohnen, als Menſchen und ihre Kinder. Wolle Gott in ſeiner Liebe dieſe Richtung der Zeit ſegnen! —

Endlich das vierte Ziel in der Unruhe und Bewegung der Zeit iſt das Streben nach der Verbindung und Zuſammenſchaarung mit Gleichgeſinnten, zur Vereinigung der wirkenden Kräfte.

Wie wenig vermag der Einzelne in iſolirter Thätigkeit, wie viel, wenn Andere, wenn Viele ſich mit einander verbinden! Dieſes Bewußtſein wird unter uns immer mehr zur That. Denken Sie nur an die Aſſociationen zur Förderung merkantiliſcher und ſocialer Zwecke, an die Vereine zur Anlegung von Eiſenbahnen, an die Geſellſchaften aller Art für künſtleriſche,

Digitized by Google

literariſche und andere Zwecke! Wer hätte es noch vor 50 Jahren für möglich gehalten, daß ein wiſſenſchaftlicher Verein die Gelehrten, nicht Deutſchlands, ſondern Europa's, die ſonſt ihre Bücherburgen nicht verließen, nicht bloß umfaſſen, ſondern zu perſönlichen Zuſammenkünften veranlaſſen könnte, wie der große Verein der Naturforſcher und Aerzte. Und ſiehe, von dieſer Unruhe zur Aſſociation, von dieſem inſtinktmäßigen und bewußten Triebe ſind auch die Erzieher und Lehrer ergriffen, und auch dieſer Verein, die pädagogiſche Geſellſchaft Berlins, iſt eine Frucht dieſer erwachten Sehnſucht. Es ſind Vereine, die die Thätigkeit des Einzelnen nicht beſchränken, ſondern erweitern; die ihm Gelegenheit verſchaffen, ſeine Erfahrungen und die Reſultate ſeines Nachdenkens freigebig Andern mitzutheilen, und mit gleicher oder noch gewichtigerer Münze, d. h. in Anerkennung, Dank und Liebe die Rückzahlung zu empfangen. Glücklich der Verein, in dem ſolche Beſtrebungen und Geſinnungen die Mitglieder umfaſſen und einigen, glücklich auch der unſre, wenn wir darin Fortſchritte machen! Wir befriedigen dadurch nicht bloß edlere Triebe unſeres Geiſtes und Herzens, ſondern wir ſchließen uns an die Richtung der Zeit an, für unſer Theil mitwirkend zur Geſtaltung eines immer befriedigenderen, vollkommneren Zuſtandes des öffentlichen Lebens.

Noch bleibt mir übrig, die Hauptgegenſtände und Vorträge zu bezeichnen, welche in den 12 Sitzungen unſrer Geſellſchaft in dem letzten Jahre uns beſchäftigt haben.

Hr. Schulz vergegenwärtigte bei der vorjährigen Stiftungsfeier dem Verein die edle Perſönlichkeit unſeres heimgegangenen Mitgliedes, des Hrn. Kupſch, durch Mittheilung einer Biographie deſſelben.

Die wiſſenſchaftlichen, allgemein-pädagogiſchen, didaktiſch-methodiſchen Abhandlungen, Aufſätze und Vorträge waren folgende:

Pſychologiſche Gegenſtände behandelten drei Vorträge:

Hr. Schmidt ſprach über die Aufeinanderfolge der Entwicklungsſtufen in dem Denkvermögen; Hr. Gabriel las über das Weſen, die Entwicklung und die Wichtigkeit der Phantaſie,

und der zeitige Ordner über das Angeborene in der menſchlichen Seele. Mit allgemeinen Gegenſtänden über Erziehung beſchäftigte ſich die Geſellſchaft dreimal: Hr. Judae theilte Anſichten über die Erziehung in den erſten Lebensjahren mit; Hr. Schmidt gab eine Ueberſicht des Inhaltes der „Erziehungslehre von Beneke"; und der Ordner ſprach über die der neueren Pädagogik gemachte Anklage, daß ſie ein revolutionäres Princip enthalte. Ueber das Schulweſen verbreiteten ſich zwei Aufſätze: der erſte, von Hr. Müller, beſprach das Weſen und die Eigenthümlichkeit der weiblichen Schule; der andere, von Hr. Bormann, zeigte die Nothwendigkeit der Mitwirkung der Lehrerinnen in der Mädchenſchule. Mit der Disciplin in der Schule beſchäftigte ſich die Geſellſchaft an zweien Abenden: einmal im Allgemeinen, durch den Aufſatz des Hrn. Voigt: wie die Disciplin in der Schule zu handhaben ſei; und das andre Mal im Beſonderen mit dem Begriff, dem Zweck und der Anwendung der Schulſtrafen durch Hrn. Oberheim. Ueber die Eigenſchaften des Lehrers und ſein Verhältniß zu den Unterrichtsſtoffen handelte der Aufſatz des Hrn. Neuhaus, der die Meinung durchzuführen verſuchte: daß die individuelle Anſicht des Religionslehrers über religiöſe Gegenſtände für die Art und Wirkſamkeit ſeines religiöſen Unterrichts nicht von Belang ſei; und ein Aufſatz, von Hr. Schulz, ſtellte Grundſätze über die häusliche Beſchäftigung der Schüler auf. Die ſpecielle Methodik einzelner Unterrichtsgegenſtände nahm die Aufmerkſamkeit der Geſellſchaft ſechsmal in Anſpruch: Hr. Gabriel über die Schreibleſemethode, Hr. Bormann über den Lehrgang in den deutſchen Stylübungen, Hr. Reinbott über die Methode des Geſchichtsunterrichts mit beſondrer Beziehung auf F. Kapp's neue Anſichten, Hr. Dielitz über die Verbindung der Geſchichte und Geographie, mit Bezug auf Michelet's Geſchichte Frankreichs, Hr. Bormann über Rougemont's Handbuch der vergleichenden Erdbeſchreibung, endlich Hr. Herter über die Bedeutung der phyſiſchen Geographie für den Jugendunterricht.

Alle dieſe Gegenſtände brachten erwünſchte Gelegenheit zum mündlichen Austauſche der Gedanken und Anſichten der Mitglieder, zur gegenſeitigen Erregung und Erfriſchung.

Digitized by Google

In dieſer Weiſe ſuchten die Mitglieder die beiden Hauptzwecke der pädagogiſchen Geſellſchaft: Förderung in wiſſenſchaftlicher Erkenntniß und freundſchaftlichen Austauſch der Gedanken, nach Kräften zu erreichen.

Noch muß ich bemerken, daß uns in der Juniverſammlung, im Freien gehalten, die Anweſenheit und Theilnahme der Frauen erfreute — daß die Zahl der Mitglieder ſich vermehrt hat — und daß in der letzten Sitzung eine Tochtergeſellſchaft geſtiftet worden, deren Mitglieder den Zweck geſtellt haben, einander mit den neueſten intereſſanten und belehrenden Erſcheinungen der Literatur bekannt zu machen.

Schließlich wünſche ich, den Statuten gemäß das Amt als zeitiger Ordner niederlegend, daß die pädagogiſche Geſellſchaft in ihrer gedeihlichen Wirkſamkeit fortſchreiten und ſich immer kräftiger und fröhlicher entwickeln möge!

A. D.

Prognoſtikon.

Das Leben iſt ein ernſter, heil'ger Kampf.
Weil du ein Menſch, kannſt Du ihm nicht entfliehen;
Du mußt hinein in dieſes Kampfes Mühen.
Es gilt, ein hohes Kleinod zu erringen,
Aus dunkler Nacht zum Licht hindurch zu dringen!
Rings drohen Feinde, kühne, wohlbewehrte;
Auf, greife raſch zu Helm und Schild und Schwerte!

Das Leben iſt ein heitrer Frühlingstag.
Von oben lacht ein milder Himmel nieder;
Rings rauſcht's von Lieb' und Luſt durch tauſend Lieder;
Rings blüh'n und duften Blumen Dir entgegen.
O thu' nur auf die Bruſt dem Frühlingsſegen,
Er zieht hinein mit alle ſeinem Prangen,
Und alle Schmerzen ſind alsbald vergangen.

Digitized by Google

So iſt das Leben! Ernſt und heiter iſt's. —
Willſt Du des Lebens Heiterkeit erfaſſen,
Mußt Du von ſeinem Ernſt durchglüh'n Dich laſſen;
Willſt Du den Ernſt des Lebens recht verſtehen,
Mußt Du hinein mit heitrem Blicke ſehen;
Soll Dir das Leben Vollgenuß bereiten,
Mußt Du es ernſt und heiter doch durchſchreiten.

Das iſt der Wahlſpruch, der uns ſtets vereint.
Es folgt der heitre Scherz der ernſten Rede;
Das Wort der Liebe folgt der grimmen Fehde. —
So ſchaueſt Du in unſerem Vereine
Das friſche Leben ſelbſt im Wiederſcheine,
Und darum wird er — laßt das Glas uns heben! —
Ein langes, ſchönes, reiches Leben leben!

Berlin, 8. November 1835.

K. B.

Digitized by Google

II.

Ueber die Wichtigkeit einer wiſſenſchaftlichen Bildung für die weibliche Jugend.

Rede

am Stiftungsfeſte der pädagogiſchen Geſellſchaft zu Berlin
den 8. November 1835
(vor einer Verſammlung von Frauen, Jungfrauen und Schulmännern)
gehalten vom Candidaten

A. Merget.

Es ergreift uns, die wir einſt durch den geiſtigen Trank einer tiefer ſchöpfenden Wiſſenſchaft mit anmuthigen Träumen erfüllt wurden, welche uns in Bildern einer wo möglich die Welt umfaſſenden Wirkſamkeit umgaukelten, und die wir dann durch die Wege des Schickſals zu dem Berufe geführt worden ſind, der heranwachſenden weiblichen Jugend von dem mitzutheilen, was wir empfangen haben; es ergreift uns zuweilen ein Schmerz darüber, wie das doch nur eine geringfügige, und in ihren Folgen wenig belohnende Thätigkeit ſei.

Denn wenn wir beauftragt ſind, unſre vorgeſchrittenen Schülerinnen in den höheren und eigentlichen Wiſſenſchaften zu unterweiſen, ſo ſehen wir davon in ihren künftigen Verhältniſſen kaum einen Gebrauch für ſie; ja ſie werden, wenn ſie nun die Bildungsanſtalt verlaſſen, von denen, welche zunächſt ihr Schickſal beſtimmen, ſelten zu einer Fortſetzung ihrer Beſtrebungen angeleitet, vielmehr davon nach der Anſicht, die über weibliche Bildung die herrſchende iſt, eher abgelenkt.

Wir dürfen es uns ja nicht verhehlen, daß man bei einem gebildeten Mädchen doch keineswegs eine irgendwie gründliche Kenntniß, z. B. in der Geſchichte, der Geographie oder deutſchen Sprachwiſſenſchaft, ſucht, daß vielmehr diejenigen, welche

Digitized by Google

ſolche Kenntniſſe beſitzen, eher wie fremdartige Erſcheinungen angeſtaunt, als im geſellig freundſchaftlichen Verkehr geliebt und geſucht werden. Was man von gebildeten Mädchen verlangt, und worauf es diejenigen abſehen, welche ſie unterrichten laſſen, das iſt, wie wir es kennen: ein wenig oder viel Muſik, fremde Sprache, wo möglich mehr als eine, mancherlei Kunſtfertigkeiten, die das Leben äußerlich ſchmücken, nirgend aber die gründliche Vertrautheit mit einer Wiſſenſchaft. Jene Bildungsgegenſtände werden wohl noch gepflegt nach der Schulzeit; die ernſteren aber, deren Schätze wir mit aller Liebe den Schülerinnen zu eröffnen ſuchten, treten bald in den Hintergrund, und die erworbenen Kenntniſſe ſolcher Art gehen allzu ſchnell verloren.

Dennoch wenn wir etwa aus der Wiſſenſchaft nur ſolche Einzelheiten gefliſſentlich herausſuchen wollten, welche unmittelbarer den Sinn der werdenden Jungfrau zu den Tugenden zu bilden ſcheinen möchten, die an ihr als die edleren geſucht werden: Frömmigkeit, Sanftmuth, Anmuth; wenn wir dies beſonders zu fördern glaubten durch ſolche Probeſtücke aus dem Unterrichtsganzen, die dazu als Muſterblätter oder Hebel dienen könnten: ſo möchten wir bald mit unſern Lehren in eine Zerfahrenheit und Gehaltloſigkeit hineingerathen, die das Grab aller Unterrichtszwecke ſind; die den Lerneifer, das eigentlichſte Band des Schullebens, zerſtören. Mir deucht, das hieße unſern geliebten Gäſten nur Gewürz oder gar Tafelſchmuck anſtatt der nährenden Speiſen auftragen.

Auch für die Bildung ihres Charakters iſt ein ernſter Lehrgang nothwendig; aber er müßte auch nach der Schulzeit noch können fortgeſetzt werden; denn der Baum der Erkenntniß muß im immer lebendigen Wachſen bleiben, wenn die Blüthen des Gefühls und des Urtheils labenden Duft hauchen, und erquickende Früchte in Thaten anſetzen ſollen.

Bei dem Knaben wird dies nun auch nirgend in Zweifel geſtellt. Er muß lernen, um zu wiſſen; und wenn ſein Schickſal ihn auch nicht lange auf der Bahn führt, wo ſein Lernen ſeine That iſt; wenn er früh die Schule verläßt, und dem gewerbtreibenden Leben ſich widmet: ſo wird auch hier ein gründliches Wiſſen um ſeine eigne Kunſt ſowohl, wie ſelbſt auf irgend

Digitized by Google

einem andern Gebiete der Erkenntniß, ihm immerdar zu einem anerkannten Schmucke gereichen.

Anders iſt es, wie geſagt, mit den Mädchen; und wenn wir ihnen doch nun Wiſſenſchaft geben, ſie mit Liebe, wo möglich mit Leidenſchaft dafür zu erfüllen ſuchten; ſie aber auf dem anmuthigen Pfade nicht weiter können, als wir ſie führen durften: ſo muß das bewährte Wort uns ſchrecken, daß man aus dem Quell der Weisheit einen tiefen Zug thun müſſe, oder auch gar nicht trinken. — Ja das Nippen aus dem Wunderkelche der Wiſſenſchaften macht nur ſchwindelnd und taumelnd, nur ein tiefer Trunk erquickt und labt; und doch können wir unſeren Schülerinnen jenen Kelch eben nur zum Koſten darbieten. — Wohl muß bei ſolchen Betrachtungen und Mädchenlehrern um Troſt bange werden.

Wir ſuchen ihn, und werden ihn allein finden, wenn wir in der ſpäteren Beſtimmung unſerer Schülerinnen noch Beweggründe dafür entdecken können, daß ſie in der Schule wie nach derſelben einer wiſſenſchaftlichen Ausbildung nicht ſcheuen, ſondern vielmehr ſich ihr gern hingeben.

Ich glaube ſolche Beweggründe gefunden und darin für mich einen Troſt zu haben, wiewohl ein ſolcher ſich mir ſchon in dem Umſtande darbietet, daß ich ſo glücklich bin, in einer Anſtalt zu unterrichten, deren fähigſte Schülerinnen meiſt dem Lehrfache ſich widmen, und die auch noch eine weitere Ausbildung künftiger Lehrerinnen zu fördern beſtimmt iſt. Bei dieſen kann ja Wiſſenſchaft angeſtrebt werden, ſie wird der Beſitzerinnen Ehre, ihr Acker und Pflug ſein. Aber auch viele andre Schülerinnen muß ich zu der gewöhnlichen Beſtimmung des Weibes in verſchiedenen Lebenskreiſen entlaſſen, und in Beziehung auf ſolche habe ich die folgenden Punkte mir klar zu machen geſucht.

Was iſt es nämlich, das diejenigen als Grund ihrer Meinung anführen, die eine wiſſenſchaftliche Bildung von den Mädchen und Frauen entfernt gehalten wiſſen wollen? Sie ſagen: die Frau ſei beſtimmt, im Hauſe arbeitſam zu walten, dem Manne das Leben wahrhaft erfreulich und angenehm zu machen, und dabei ſei eine wiſſenſchaftliche Richtung ihres Weſens eher hindernd als förderlich. Aber ſie ſcheinen nicht wohl

Digitized by Google

zu bedenken, was ſie ſagen. Das Erſte zwar, wiewohl es meiſt ſehr egoiſtiſch gefordert wird, iſt nach göttlichen und menſchlichen Ausſprüchen richtig; das Zweite aber erſcheint bei näherer Betrachtung als ein Irrthum.

Ein ſchönes und zugleich das ächte Bild eines vollkommenen chriſtlichen Ehebundes ſtellt uns der theure, in Gott ruhende Mann dar, deſſen Name auch unter denen der Pädagogen glänzt, dem von unſerm verehrten bisherigen Ordner auch ein Ehrendenkmal aufgerichtet worden iſt, und dem ich jedes der unbedeutenden Werke meiner Hand gern als ein geringes Opfer der Dankbarkeit auf ſein geliebtes Grab legen möchte. Wenn nun dieſes Bild in Schleiermacher's Predigten über den chriſtlichen Hausſtand uns ein Ideal der Ehe aufſtellt: ſo meine ich, daß der Frau, um die Pflichten zu erfüllen, die aus jener Darſtellung hervorgehen, auch eine wiſſenſchaftliche Bildung nützlich und nothwendig ſei.

Der Weiſe ſagt: Wenn der Mann ſeinem Weibe anhangen ſoll, ſo muß von ihr eine Kraft ausgehen, die ihn ſo feſthält, daß er ſich alles Suchens erledigt fühle und alles Sehnen geſtillt; ſo muß er von den Sorgen und Mühſeligkeiten ſeines Amtes immer wieder gern zurückkehren können in ſein Haus; erquickt werden in dem Bunde treuer Liebe, wenn er ermüdet, geſtärkt, wenn er gehemmt war. Es ſoll durch das Weib ſeines Herzens am ſchönſten erheitert, am kräftigſten begeiſtert werden zu allem Guten durch die geiſtige Friſche und Geſundheit derjenigen, welche mit ihm Ein Leben lebt.

Wenn wir aber nun fragen: was denn jene Kraft ſei, die den Mann hauptſächlich feſſelt an ſeine Frau, ſo iſt es freilich

Der holde Schatz von Treu und Liebe,
Den nur das Herz der Frau bewahren kann,

und von dem wir gern mit dem Dichter bekennen wollen, daß wir Männer ihn in ſeinem ganzen Werthe nicht zu ſchätzen wiſſen. Aber es ſcheint mir hier jenes Wort herzupaſſen: Die ein treues Herz hat und eine liebliche Rede, deren Freund iſt der Mann.

Es liegt etwas in dem Worte, liebliche Rede. Sie iſt nicht von Natur des Menſchen Eigenthum, ſie muß und kann gelernt werden. Wie aber eben Wiſſenſchaftlichkeit dazu gehört,

Digitized by Google

um lieblich zu reden, davon ſoll noch weiter unten gehandelt werden. — Eine bei weitem tiefere Bedeutung hat das Wort: deren Freund iſt der Mann. Das ſoll er ja ſein nach der Schrift und der daraus abgeleiteten Forderung Schleiermacher's. Aber wenn ein ſolches Verhältniß beſtehen ſoll zwiſchen Eheleuten, ſo gehört gewiß wiſſenſchaftliche Bildung von Seiten der Frau dazu. Zwar nicht eine ſolche, daß ſie etwa in des Mannes öffentliches, bürgerliches Amt mit eingreifen könnte und ihn vertreten darin; aber das, was ihn dazu erwärmt und begeiſtert, was ihn darin trägt mit göttlich männlicher Erhebung, das ſoll ſie verſtehen, und darüber mit ihm ſprechen können in lieblicher Rede. So wird erfüllt das Wort des weiſen Königs vom tugendſamen Weibe: „Ihres Mannes Herz darf ſich auf ſie verlaſſen.“

Wenn wir nun aber ſolche Frauen zu bilden ſuchen durch unſern wiſſenſchaftlichen Unterricht, den wir der weiblichen Jugend ertheilen; wenn wir als Preis für unſre Mühe uns ein Bild vorſtellen von dem Glücke, das dieſelben einſt denen bereiten werden, welche Gott im Leben zunächſt über ſie ſtellen wird: ſo werden ſolche Phantaſien wieder ſchmerzlich geſtört durch die oben berührte Anſicht unter den Männern, die ſo etwas von den Frauen nicht fordern; ja durch traurige Erfahrungen der Art, wie ſie der herzvolle Jean Paul in folgenden Worten ergreifend zuſammenſtellt:

„O es iſt mir jetzt, als ſäh' und hört' ich in alle Häuſer hinein, wo ihr Ehemänner mit harten Herzen und mürriſcher Seele beherrſchet, ausſcheltet und abhärtet die weiche Seele, die euch lieben will und haſſen ſoll, das bittende Auge, das ihr anbohrt, vielleicht zu ewigen Thränen. Und ihr ſeid ſchuld, daß ich mich nicht ſo freuen kann, wenn ich zuweilen eine zartfühlende, unter einer ewigen Sonne blühende Schweſter finde, eine hauchende Blume im Wonnemond: denn ich muß denken an diejenigen unter ihnen, deren ödes Leben eine in einer düſtern Obſtkammer durchfrorne Dezembernacht iſt.“

Dennoch bleibt uns Mädchenlehrern freilich bei unſerm dargelegten Beſtreben die Beruhigung, daß unſre wiſſenſchaftlichen Schülerinnen eben in ihrer Bildung einen Troſt finden werden für ſolche Leiden. Doch dieſen Gedanken hier weiter zu erörtern

Digitized by Google

iſt nicht Zeit noch Ort. Wir müſſen uns noch nach einem andern nahe liegenden Troſte umſehen.

Es ſei erlaubt, nunmehr eine Wortblume herbeizubringen, deren Betrachtung mir inſonderheit während der letzten Zeit Beruhigung gegeben, und außer der beſtimmten Aufforderung mich veranlaßt hat, vor dieſer verehrten Verſammlung den Gegenſtand zur Sprache zu bringen, der mir zunächſt am Herzen liegt.

Wir haben im Deutſchen ein Wort, das in keiner andern Sprache, ſoviel ich mich während dieſer Arbeit entſinnen konnte, wieder vorkommt, ein Wort, deſſen Bedeutung vorzüglich im Stande iſt, uns Mädchenlehrer bei dem Gedanken an eine etwanige Geringfügigkeit unſerer Wirkſamkeit zu tröſten: ich meine das Wort:

Mutterſprache.

Von den Müttern lernte jedes frühere Geſchlecht, lernt jedes folgende die Sprache und die Liebe, — und die künftigen Mütter bilden wir! Aber eben hierin liegt auch die Aufforderung zur wiſſenſchaftlichen Bildung der weiblichen Jugend.

Alle große Männer, die auf dem Gebiete der äußeren That wie der Wiſſenſchaft Ausgezeichnetes gewirkt haben, verdankten ihr beſtes Theil ihren Müttern. Es iſt rührend, in der heiligen Schrift, vor dem letzten Kapitel der Sprüche Salomon's, zu leſen: Das ſind die Worte des Königs Samuel, die Lehre, die ihn ſeine Mutter lehrete; und in dem zweiten Briefe an Timotheus, wie Paulus ſagt: „Ich erinnere mich des ungefärbten Glaubens in Dir, welcher zuvor gewohnt hat in deiner Großmutter Loide und in deiner Mutter Eunike, und bin daher gewiß, daß auch in Dir.“ Ja wenn hier für den Einzelnen der Ort wäre, ſeiner eignen Mutter zu gedenken, wie der heilige Auguſtinus es in ſeinen Bekenntniſſen gethan hat: ſo dürften wohl die meiſten der hier verſammelten Männer nur auftreten, um die beſten Lobredner zu ſein, wenn nicht ihre innere Bewegung vielleicht die Worte erſticken würde.

Es iſt eine ziemlich allgemeine Erfahrung, daß in einer Familie, wo Knaben und Mädchen beieinander ſind, jene mehr von den Müttern beſorgt und geliebt werden, dieſe aber von den Vätern. Nach dem Grunde dieſer Erſcheinung zu fragen,

Digitized by Google

iſt wiederum hier nicht Zeit und Ort; aber wenn es doch ſo iſt, ſo bedürfen die Mütter großer Weisheit und nicht geringer Kenntniß, um ihre Söhne recht zu lehren, zu leiten, zu erziehen. Insonderheit gehört dazu, daß ſie jener lieblichen Rede, von der wir oben geſagt haben, mächtig ſind: denn eben dieſe, das wiſſen wir aus unſern Knabenjahren, hat, jenachdem unſre Mütter ſich darauf verſtanden, die tiefſten Eindrücke bei uns zurückgelaſſen. Es ſollte nicht ſchwer fallen, dazu auch Beiſpiele aus Geſchichte und Poeſie zur Genüge beizubringen; wie mir denn eben das der Mutter Hermanns in dem Göthiſchen Gedicht vorſchwebt.

Hier aber dürfte gefragt werden: Wie gehört denn zu ſolcher lieblichen Rede der Mutter irgendwie die Wiſſenſchaft? Dazu iſt ja weiter nichts nöthig als eben nur das Herz voll Liebe, und weß das Herz voll iſt, deß wird der Mund ſchon übergehen.

Aber gerade durch eine nähere Betrachtung dieſer letzten Worte läßt jene Einrede ſich ſiegreich zurückſchlagen. Wie oft hören wir nicht ſagen und ſagen ſelbſt: Mir iſt das Herz zu voll, darum kann ich nicht ſprechen; und doch ſoll man oft ſprechen in ſolchen Augenblicken, und würde es mit der höchſten Wirkung thun. Aber es iſt auch eine Kunſt, von Herzen ſprechen zu können, und ganz etwas anders bedeutet jenes Wort: das Herz ausſchütten. — O ja, es kann Augenblicke geben, wo der Menſch ſchweigen muß, weil Gott redet. Es kann in den tiefſten Momenten das Wort zu Gott, das Wort des Gebets uns fehlen, daß, wie der Apoſtel ſagt, der Geiſt uns vertreten muß mit unausſprechlichen Seufzern. Aber doch giebt es auch auf dieſem religiöſen Gebiete eine Kunſt der herzvollen Rede, des Gebetes, daß ein Mann wie Luther wohl drei Stunden des Tages auf den Knieen liegen konnte, und in einemfort mit ſeinem Gott ringen und reden. Und das heißt auch nicht viel plappern wie die Heiden: denn der Heiland hat ſelbſt Tage und Nächte hindurch im Gebet vor ſeinem himmliſchen Vater verweilt.

Mir fällt ein Beiſpiel ein, wie eine Mutter die Kunſt der herzvollen Rede nöthig haben kann, um ihre Pflicht an ihrem Sohne zu üben. Es wird ihr zu öftern vorkommen, daß ſie

Digitized by Google

ihren Liebling auf einem böſen Abwege erblickt, daß er einen Fehler begangen hat, der ernſt gerügt werden muß. Nun tritt der Knabe vor ſie. Sie hatte auf einen günſtigern Augenblick gewartet, aber ſie muß dieſen benutzen, und nun fehlt ihr die Rede, und ſie verſtummt und kann nur weinen. Solche Thränen machen nicht immer einen guten Eindruck auf den Knaben; wenigſtens für dieſes Nicht immer fordre ich die Erfahrung heraus.

Oder die Mutter ſpricht in dieſem Augenblick; aber ſie hadert und eifert, wie ſo oft geſchieht; nicht das Herz ſpricht, ſondern die gereizte Perſon, und das beſſert denn freilich auch ſelten, eben weil das Herz dabei verſchloſſen iſt.

Es giebt eine Kunſt der herzvollen Rede!

Und ſollte ſie etwa nur darin beſtehen, daß man im gegebenen Augenblicke ſich durch Stimmung und Umſtände nicht zu ſehr beherrſchen läßt, alſo nach dem gewöhnlichen Ausdrucke — daß man Geiſtes-Gegenwart habe? Wir meinen nicht, ſondern vielmehr, daß man auch jene Art zu reden auf gewiſſe Weiſe lernen kann, die etwa eine unmittelbare Sprache des Gefühls zu nennen wäre.

Nur möchten wir hier nicht ſo verſtanden werden, daß wir etwa jenen ſentimentalen Reden das Wort ſprechen wollten, die öfter den Klang der Münze für ihren Gehalt ausgeben. Solche ſind zu einem Gebrauche vielleicht unentbehrlich, wo die Umſtände es fordern, in die Gemüthsſtimmung andrer hinein zu reden, die man ſelbſt im Augenblicke nicht theilen kann; oder wo, wenn man ſie immer theilen wollte, das Leben in Stunden ſich aufreiben würde, das doch Jahre vorhalten ſoll. Aber dieſer Gebrauch mag ſelbſt eine Kunſt genannt werden; die höchſte, die wir meinen, iſt er nicht.

Vielleicht werden wir verſtändlicher, wenn wir uns noch in der Kürze zu einer andern Seite der Erklärung unſeres Ausdruckes hinwenden.

Wir haben bis jetzt an dem Worte „Mutterſprache" den Theil ſeines Gehalts erläutert, welcher durch ſeinen erſten Beſtandtheil bezeichnet wird, und faſſen jetzt den zweiten näher in's Auge.

Digitized by Google

Wir lernten ſprechen von den Müttern, und immer neüe Geſchlechter werden es von ihnen lernen: deßhalb ſollten die künftigen Mütter wenigſtens ihre Sprache wiſſenſchaftlich auszubilden ſuchen.

Die Sprachlehre läßt ſich vorzüglich in zwei verſchiedenen Theilen behandeln. Der eine betrachtet die Sprache nach ihrem wunderbaren Reichthum an Stoff, Formen und Bau, und lehrt dieſen Reichthum ordnen und damit haushalten. Dieſer Theil pflegt für den gelehrteren gehalten zu werden; aber ſeine Kenntniß iſt der Mutter eben nöthig für jenen vorher beſchriebenen goldenen Zweig ihrer Wirſamkeit.

Doch der andre Theil ſcheint uns nicht weniger wichtig. Es iſt von dem entſchiedenſten Nutzen, wenn das Kind von der Mutter ſeine und ihre Sprache richtig erlernt, und darum muß ſie dieſelbe ſo verſtehen und ſprechen.

Damit iſt nicht gemeint, daß eine Mutter mit ihren Kleinen immer in wohlgeſetzter, richtigſter Form ſprechen müſſe, daß ſie etwa dem Kinde ſeine frühen, ſo überaus lieblichen Laute nicht nachlallen und in dieſem Sinne ſpielend mit ihm reden dürfte. Wer das Gegentheil forderte, der würde, meine ich, das innigſte, lieblichſte Verhältniß des Lebens auf eine unverſtändige Weiſe verſchieben. Aber eigentlich unrichtig darf mit dem Kinde, das auf ſeine eignen, ſo wie auf die fremden Worte zu merken anfängt, doch auch nicht geſprochen werden.

Unſre Provinz und beſonders unſre Stadt ſteht wegen der Sprache, die ſie von ihren Müttern erlernt, mit Recht nicht in dem beſten Rufe bei dem übrigen Deutſchland.

Wir wollen ein Beiſpiel wählen, das freundlichſt zu den hier erlaubten humoriſtiſchen gerechnet werden möge. Es giebt ein Kindergebet, das heißt:

Ach, lieber Gott, ich bitte dich,
mach doch ein frommes Kind aus mich;
und wenn ich dieſes nicht ſoll werden,
ſo nimm mich lieber von der Erden.

Was, beiläufig geſagt, viel verlangt iſt, daß es ein Kind dem Inhalte nach mit dem Herzen beten ſoll, wovon ich neülich eine eigene Erfahrung machte. Ich hatte die Worte des Liederverſes:

Er ſchließt uns wieder auf die Thür
am ſchönen Paradies —

bei kleinen Mädchen durch das Gleichniß erklärt: den Chriſten werde durch ihren Herrn der Himmel eröffnet, wie den Kindern am Weihnachtsabend die Stube mit dem Chriſtbaume durch die Eltern; und eine der Kleinen meinte naiv genug: die Weihnachtsſtube ſei doch wohl ſchöner als das Paradies.

Aber was ſollen wir zu der Form jenes Kindergebetes mit dem Sprachfehler ſagen? Freilich, der liebe Gott verſteht es wohl; aber ich weiß nicht, wie ich es auf dem religiöſen Gebiete rechtfertigen ſoll, daß es ihm doch nicht ganz angenehm ſein kann, wenn wir die Kinder ſo beten lehren. Daß wir reine Hände zum Himmel erheben ſollen, ſteht wohl in der heiligen Schrift, aber von reiner Sprache iſt gerade nicht darin die Rede, wenn wir nicht vielleicht die Worte des Apoſtels hieherziehen dürfen: „Weiter, liebe Brüder, was lieblich iſt, was wohl lautet, iſt etwa eine Tugend, iſt etwas Lobenswerthes, dem denket nach.“

Doch auch der Gedanke ſcheint unſer Gefühl zu rechtfertigen: daß der heranwachſende Menſch, wenn er an jenes ſein Kindergebet denkt, und es in der Form unrichtig findet, leicht mit dem Mißtrauen gegen die Richtigkeit der mütterlichen Sprache auch das gegen den mütterlichen Glauben in ſich aufkommen laſſen dürfte.

Dieſes Eine Beiſpiel muß hier genügen, um die Wichtigkeit einer wiſſenſchaftlichen Sprachbildung, wenigſtens nach dieſer Seite hin, zu erweiſen. Aber die Sprachwiſſenſchaft ſteht nicht für ſich allein da; ſondern ſie wird getragen durch die übrige gründliche Schulbildung, und auch dieſe alſo muß das Mädchen ſich erwerben und bei ſich weiter fördern, damit es der Mutter nicht an Quellen fehle, zu ihren Kindern wahrhaft bildend und anregend zu ſprechen.

So hätten wir denn die Wichtigkeit, ja die Nothwendigkeit einer wiſſenſchaftlichen Bildung für die weibliche Jugend nachgewieſen, und ich habe hierin weniger einen ſtrengen Gang befolgt, als mich vielmehr in meinen Gedanken gehen laſſen, wofür ich um Entſchuldigung bitte, nicht wiſſend, ob die verehrten Anweſenden mir gern gefolgt ſind.

Digitized by Google

Zum Schluſſe iſt nur noch auf einen Einwand der Männerwelt zu antworten, welcher der wichtigſte iſt von allen. Er gründet ſich auf das Wort der Schrift: daß das Wiſſen hochmüthig mache. — Gott Lob, daß gleich dabei ſteht: — aber die Liebe beſſert. Und auf die Frage, wo nun dieſe Liebe herkommen ſolle neben dem Wiſſen? habe ich keine andre Antwort als die: aus einer wahrhaft chriſtlichen Bildung, aus dem Glauben an den Herrn, der ſich für uns erniedrigt und dahingegeben hat. Auf ihn muß auch alle wiſſenſchaftliche Bildung hinführen, dann iſt darin keine Gefahr, hochmüthig zu werden durch ſie: denn das eigentlichſte Weſen des Chriſtenthums iſt die Demuth.

Zwar jenes Delphiſche und Sokratiſche: Erkenne dich ſelbſt! hilft auch viel; aber daß man nun in ſeiner Selbſterkenntniß nicht wieder etwas Rechtes zu haben meint, ſondern erſchrickt vor dem, was man als ſeine ſittliche Eigenheit erkennt, und ſich vor Gott darüber demüthigt in einer ſolchen Weiſe, die auch für jeden Verkehr mit Menſchen uns aufrichtige Beſcheidenheit giebt, das wirkt nur das Beiſpiel des Erlöſers und ſeine Kraft, die in den Schwachen mächtig iſt.

Freilich, das iſt ein Wort, eine Lehre, die uns Männern ſowohl gilt wie den Frauen, und ſo iſt es auch hier wahr, und dieſe Wahrheit vollendet das chriſtliche Leben gerade in dem Verhältniß der beiden Geſchlechter zu einander: daß in dem Reiche des Herrn kein Knecht iſt noch Freier, kein Mann noch Weib; wir ſind allzumal Einer in Chriſto.

Sollte nun aber aus dieſer das Höchſte und Tiefſte im Chriſtenthume vereinigenden Lehre der Schluß gezogen werden, daß etwa danach die Erziehung der Mädchen und Knaben ganz dieſelbe ſein könne, und ſo auch ihre Schulbildung: ſo würde ich durch meine Rede mir ſelbſt zu widerſprechen ſcheinen, da ich bei einer früheren Gelegenheit nach einem beſtimmten Gefühl das Gegentheil behauptet habe.

Dieſe Gegenſätze auszugleichen, dürfte mir vielleicht künftig einmal verſtattet ſein, wenn Gott Leben und Geſundheit giebt, und mein Schickſal, wie es angefangen hat, mich fernerhin freundlich tragen wird.

Digitized by Google

III.

Einiges über Seminarien zu gefälliger Berückſichtigung im Holſteiniſchen.

In Dänemark ſcheint man auf die Nothwendigkeit der Vermehrung der Schullehrer-Seminarien zurückzukommen. So viel nämlich verlautet, haben die Stände des Herzogthums Holſtein einſtimmig beſchloſſen, Se. Majeſtät den König um die Wiederherſtellung des holſteiniſchen Schullehrerſeminars zu bitten. Die Regierungscollegien ſcheinen dieſelbe zu wünſchen, das ganze Land wünſcht ſie und die Umſtände fordern ſie. Man glaubt daher, die Bitte werde Allerhöchſten Ortes gewährt werden. Das ehemalige Seminar zu Kiel blühte unter der Leitung Müller's in dem letzten Decennium des vorigen Jahrhunderts. Zu Ende der 70ger Jahre ward es geſtiftet, und zu der Stiftung deſſelben damals dem Könige von der Schleswig-Holſteiniſchen Ritterſchaft ein Kapital von 10,000 Rthlr. Schl. Holſt. Cour. geſchenkt. Der Staat vermehrte dieſen Fonds mit 7000 Rthlr., und durch Reſcript vom 8ten März 1780 ward das Seminar mit dem damals ſchon beſtehenden Muhliusſchen Waiſenhauſe in Verbindung geſetzt. Durch nachtheilige Gerüchte über den (ſittlichen und) religiöſen Geiſt der Anſtalt, die von einer feindſeligen Partei gierig aufgefaßt wurden, kam es zu Müller's Removirung, und unter Hermes und Genſichen ſank die Anſtalt, in ſittlicher Beziehung vornemlich. Da erſchien 1820 der Königliche Befehl zur allmählichen Aufhebung des Seminars, 1823 wurden die letzten Zöglinge entlaſſen, und die Lehrer Genſichen und Carſtens, der Verfaſſer der vortrefflichen Catechetik, wurden mit ihrem vollen Gehalte penſionirt. Carſtens errichtete ein Privatſeminar und erhielt bei der Benutzung des bisherigen Gebäudes die Aufſicht über das Waiſenhaus; denn nach der Stiftungsacte mußte das Seminar

für den Unterricht der Waiſenkinder ſorgen. Seine Eleven wurden auch befördert, wenn ſie ſich einer Prüfung am Tondern'ſchen Seminar oder an der Eckernförder Normalſchule unterwarfen; doch waren ſie nicht, falls ſie Bauernſöhne waren, vom Militairdienſt frei, wie die Zöglinge in Tondern. Vor 5 Jahren ward dieſes, welches bis dahin unter Decker's Leitung ſtand, und nach deſſen Entlaſſung interimiſtiſch von Sörenſen verwaltet wurde, reorganiſirt. Vom Staate wurde Bedeutendes bewilligt, prachtvolle Gebäude aufgeführt, die Bürgerſchule vom Seminar getrennt, und der bisherige Collaborator an der Gelehrtenſchule in Flensburg, Bahnſen, zum erſten, der Lehrer an der Mädchenſchule in Glückſtadt, Diekmann, zum zweiten Lehrer berufen. Dieſe Anſtalt wurde aber nur für 80 Zöglinge berechnet, und entläßt alſo jährlich 25 — 27, welche Anzahl natürlich zur Beſetzung ſelbſt der größern Schulſtellen in beiden Herzogthümern nicht hinreicht. Außerdem hat ein Seminar weit im Norden, wo man ſchon faſt nur däniſch oder ſchlecht deutſch ſpricht, für die deutſchen Holſteiner viel Unzuträgliches. Wenn nun das holſteiniſche Seminar reſtituirt wird: ſo wird über mancherlei Fragen, wie man hört, in den Regierungscollegien ein Zwieſpalt ſein. Einmal giebt es nämlich manche Stimmen, welche Kiel nicht für den paſſenden Ort zu einem Schullehrerſeminar halten, weil ſie von der Univerſität, dem Studentenleben, dem Luxus, den vielen Gelegenheiten zu Vergnügungen üblen Einfluß fürchten, während Andere von der Univerſität einen günſtigen erwarten, Andere wiederum äußere Umſtände für zwingend halten, daß z. B. das Geſchenk der Ritterſchaft nur für ein Kieler Seminar gegeben ſei, daß die Fonds deſſelben mit dem des Waiſenhauſes unzertrennlich verſchmolzen wären u. ſ. w. Noch Andere wollen neben dem Hauptſeminar kleine Privatanſtalten bei Predigern errichtet, und die Zöglinge derſelben für die ärmeren Dorfſchulen beſtimmt wiſſen.

Eine zweite Frage iſt die: Sollen die Seminariſten in einem Gebäude vereinigt werden, ſo daß ſie darin Wohnung, Beköſtigung, kurz Alles finden, oder ſoll man ſie bei den Bürgern der Stadt unterbringen? Zu Letzterem ſcheint man ſich aus dem Grunde hinzuneigen, weil in dem Kieler Seminar,

Digitized by Google

beſonders in den letzten Zeiten ſeines Beſtehens, Gebrechen und Laſter mancherlei Art eingeriſſen geweſen ſein ſollen.

Dieſe Gegenſtände ſcheinen wichtig genug, daß wir uns auf eine kurze, gedrängte Beantwortung einlaſſen.

1) Wenn die Zahl tüchtiger Schulamtskandidaten nicht hinreicht, die jährlich erledigten Stellen zu beſetzen, ſo muß man auf deren ſichere Vermehrung denken.

Es iſt zwar gut, daß nicht jeder, der Schullehrer werden will, gezwungen werde, in ein Seminar einzutreten, aber als Regel muß es angenommen werden, weil nur unter ſehr begünſtigenden Umſtänden ein Privatverhältniß das leiſten kann, was eine Anſtalt leiſtet. Die Zahl der Zöglinge in Tondern zu vermehren, kann kein Sachkenner für rathſam erklären. 70—80 Zöglinge iſt ſchon ſehr viel, wenn Jeder von den Lehrern individuell berückſichtigt und praktiſch ausgebildet werden ſoll, auf welche beiden Stücken der Werth eines Seminars weſentlich beruht. Iſt die Zahl der Zöglinge zu groß, ſo verſchwinden die Einzelnen, nur die Tüchtigeren werden zum Unterrichten in der Seminar-Uebungsſchule zugelaſſen, und es entſtehen Mängel und Gebrechen mancherlei Art. Eine Anſtalt, die 40—50 Zöglinge hat, kann ſie beſſer ausbilden, als wenn ihrer 70—80 ſind.

Darum empfiehlt ſich der Gedanke der Errichtung einer neuen Anſtalt für Holſtein von ſelbſt.

Zwei kleinere Anſtalten ſind auch aus dem Grunde beſſer als eine einzige große oder zu große, weil unter denſelben ein heilſames Aufſtreben entſteht und man Gelegenheit hat, Verſchiedenes nach ſeinem Werth oder Unwerth durch Erfahrung zu erproben. Beſuchen die Lehrer beider Anſtalten einander, ſo lernen ſie von einander, und man hat Gelegenheit, den Einen oder Andern von der einen Anſtalt zur andern zu verſetzen. Eine einzige Anſtalt erſcheint leicht als Inhaberin eines Monopols, und ſie unterliegt leicht dem Geſchick der Verſteinerung. Darum zwei Seminare!

Aber nicht eine Unzahl kleinerer, zerſtreut über das ganze Land! Man macht dafür den Grund geltend, daß manche Schulſtellen ſehr ſchlecht ſeien. Aber daraus folgt nicht, daß deren Lehrer auch eine geringere Ausbildung bedürfen. Gerade

Digitized by Google

umgekehrt ſollte man eher argumentiren. Damit der Menſch in beſchränkten Verhältniſſen nicht verkümmere oder verbaure, bedarf er einer tieferen Bildung, einer höheren Kraft.

2) Paßt eine Univerſitätsſtadt für ein Schullehrer-Seminar?

Von einer Univerſität kann ein Seminar keinen weſentlichen Gewinn ziehen; in der Regel bringt ſie ihm großen Nachtheil.

Das Letztere iſt offenbar, wenn die Seminariſten zerſtreut bei den Bürgern wohnen. Sie kommen mit den Studenten in Berührung, werden halbe Studenten, was noch ſchlimmer iſt, als wären ſie ganze. Aber wir wollen den beſſeren Fall ſetzen: ſie ſind in einem Gebäude vereinigt. Alsdann kommen ſie mit den Herren Studenten in keine Berührung, wenigſtens kann man ſie davon abhalten, ſo daß es im beſten Falle für ſie ſo iſt, als wären die Studenten nicht da. Dann aber könnte das Seminar auch in jeder andern Stadt errichtet werden.

Den Lehrern des Seminars nützt eine Univerſität auch nichts, ſchadet in der Regel mehr. Denn was die Methode betrifft, ſo müſſen die Seminarlehrer darnach trachten, daß ſie nichts von der Methode der Profeſſoren annehmen. Deren abſtracte, akroamatiſche, muß man ſorgfältig von einem Seminar entfernt halten. Den wiſſenſchaftlichen Lehrern wird Solches am ſchwerſten. Um ſie nicht in dieſe Verſuchung zu führen, thut man am beſten, man legt das Seminar nicht in eine Univerſitätsſtadt. Wollte man für das Gegentheil anführen: die Seminarlehrer erhalten dadurch Gelegenheit, ſich weiter fortzubilden, die Sammlungen der Univerſität ſind zu benutzen u. ſ. w.; ſo iſt zu erwiedern, daß bei den Seminarlehrern vorauszuſetzen iſt, daß ſie die nöthigen Kenntniſſe beſitzen, daß ſie von den Seminariſten und Schülern mehr lernen können für ihren Beruf als von den ſehr gelehrten Profeſſoren, daß man aus Büchern in der Regel eben ſo viel, wo nicht noch mehr, lernen kann, als aus dem todten, oft ſo geiſtloſen Vortrage deutſcher Profeſſoren — kurz, man kann allenfalls die ſchädlichen Einflüſſe einer Univerſität auf ein Seminar abwehren, aber großen Gewinn kann es aus der Nähe jener nicht ſchöpfen.

Digitized by Google

3) Sollen die Seminariſten zuſammen wohnen, oder bei den Bürgern?

Ueber dieſe Frage kann ich aus Erfahrung ſprechen. In den erſten drei Jahren der Exiſtenz des Seminars in Mörs wohnten die dortigen Seminariſten bei den Bürgern, dann alle in der Anſtalt; hier in Berlin wohnen ſie zum Theil in der Anſtalt, die meiſten in der Stadt.

Ich bin unbedingt für das Zuſammenwohnen, weil nur dadurch ein Zuſammenleben möglich wird.

Freilich, wenn der Geiſt einer Anſtalt ſchlecht iſt, ſo iſt es beſſer, daß die Seminariſten auch andere Einflüſſe erfahren. Aber dann wäre es beſſer, die Anſtalt exiſtirte gar nicht. Wir müſſen alſo vorausſetzen, der Geiſt der Anſtalt iſt gut. Man hat Solches ja auch immer in der Hand, was mit nichten von dem Geiſte einer Stadt gilt. Wohnen die Seminariſten bei den Bürgern, ſo fehlt eine genaue Beaufſichtigung und Kenntniß des Einzelnen, und wer dazu neigt, er kann von der Hauptſache abgezogen und in verderbliche Verhältniſſe gezogen werden. In Idſtein wohnen auch die Seminariſten in der Stadt. Von den verderblichen Wirkungen dieſer Einrichtung kann der Ober-Schulrath Gruner ein Lied ſingen. Die Lehrer mögen noch ſo regſam ſein, ſie können nicht wiſſen, was auf den einzelnen Stuben geſchieht. Der Faule findet jeder Zeit Gründe zur Beſchönigung ſeiner Faulheit. Dann giebt es in jeder Stadt liederliche Dirnen, die jungen Leuten Gefahr bringen; und wenn auch dieſe fehlen, ſo giebt es heirathsluſtige Bürgermädchen, welche die Seminariſten zu frühzeitigen, verderblichen Eheverſprechungen verleiten, oft gerade die beſten. Ich kenne das aus vielen Erfahrungen.

Allem dieſem begegnet man ein für alle Mal, wenn man die Leute beiſammen hat. Alles geht dann den geregelten Gang: Aufſtehen und Schlafengehen, Eſſen und Trinken, Erholung und Arbeit. Es giebt einen esprit de corps. Man ergreift zuerſt für die Tüchtigkeit Einige, durch dieſe Alle. Es kommt ein Geiſt des tüchtigen Strebens unter die Schaar. Einer lernt vom Andern, Einer übt den Andern. Es wird eine Familie, Morgen- und Abendandachten können eingerichtet werden, der ſittliche Geiſt der Lehrer verbreitet ſich durch die ganze An-

Digitized by Google

ſtalt. Zwei Klippen ſind zu vermeiden: ein roher Ton und pietiſtiſche Richtung. Wo tüchtige junge Leute beiſammen ſind, entſteht leicht jener, und gerade die tüchtigſten verachten am erſten gute, äußere Sitte. Der Pietismus entſteht leicht durch einen kopfhängeriſchen Director oder Hauptlehrer. Beiden Verirrungen iſt aber leicht zu begegnen. Der Einwand: durch das Zuſammenleben entſtehe leicht eine klöſterliche Richtung, knechtiſcher Sinn, Entfremdung des bürgerlichen Lebens u. ſ. w., will gar nichts beſagen. Die Seminariſten haben ja bereits 17 Jahre, d. h. ſo lange ſie gelebt haben, in der Familie gelebt und kehren dahin zurück, leben auch im Seminar in einer großen Familie, bringen die Ferien bei den Ihrigen zu u. ſ. w. Dann iſt ja von einer gänzlichen Abſcheidung vom Leben gar nicht die Rede, und an Kloſterzucht denkt kein vernünftiger, freier Mann. Spielſucht, Dieberei und andere Unſittlichkeiten entſtehen aber viel eher auf den einzelnen Stuben in der Stadt, als in dem Seminar, wo ſie gar nicht möglich ſind. Denn durch ſie hört Alles auf. Darum exiſtiren nur zwei Fälle: entweder iſt das Seminar gut, oder nicht. In jenem Falle muß man die Zöglinge dieſem guten Einfluſſe ganz übergeben; in dieſem wirkt es ſchlecht, die Seminariſten mögen drin oder draußen wohnen. Wenn draußen, ſo kommen Schlechtigkeiten zu Schlechtigkeiten.

Nein, Alles zuſammen in eine Anſtalt! Und einen Director mit der gehörigen Vollmacht verſehen, wie an allen preußiſchen Seminarien! Dann kann man ihn auch für Alles verantwortlich machen. Wenn aber die Heerde zerſtreut iſt, wie kann man dann von dem Hirten verlangen, daß keinem der Heerde etwas geſchehe? Das Zuſammenwohnen nöthigt die Lehrer zur Gewiſſenhaftigkeit und Strenge. Das iſt ein vortreffliches Ding. Ein Seminarlehrer ſoll kein Stundengeber, ſondern ein Erzieher ſein. Darum nennt man auch die Seminariſten mit Recht Zöglinge. Damit ſie dieſes ſeien, müſſen ſie mit den Lehrern zuſammen wohnen und leben.

Solches empfiehlt und befiehlt Erfahrung und Nachdenken.

A. D.

IV.

Zum Schutz der Geſundheit in den Schulen.

Mens sana in corpore sano.

Einer der erſten und wichtigſten Gegenſtände der öffentlichen Geſundheitspflege ſollte unſtreitig die zweckmäßige körperliche Entwickelung der Jugend ſein, vorzüglich in den Schulen, welche ganz der Aufſicht und Leitung des Staates unterworfen ſind. In neuerer Zeit hat aber die Schule, ungeachtet der vielfach mit ihr vorgenommenen Experimente und Verwandlungen, von der ärztlichen Beurtheilung ſich ſo unabhängig gemacht, und die Hygieine hat deshalb hinwiederum auf jene ſo wenig geachtet, daß es durchaus nicht überflüſſig ſcheint, die Ausbildung des jugendlichen Geiſtes und Körpers, wie ſie gegenwärtig in den meiſten deutſchen Gymnaſien betrieben wird, vom Standpunkte der Medicin zu betrachten, wenn auch für's Erſte damit ein großer Dank nicht zu verdienen wäre.

In ſeinem Entwurfe zur Geſchichte der Geſundheit hat C. W. Hufeland die phyſiſchen Charactere der jetzigen Menſchheit anzudeuten geſucht, und unter dieſen vornemlich Verfeinerung der Organiſation, beſonders des Nervenſyſtems, Verminderung der Kraft mit erhöhter Receptivität, frühe Entwickelung der geiſtigen Thätigkeit und des Zeugungstriebes, Abnahme der Sehkraft und größere Kränklichkeit überhaupt als auffallende Merkmale der gegenwärtigen Zeit hervorgehoben. Niemals, ſagt Hufeland in jener Skizze, hat die Menſchheit einen Standpunkt ihres phyſiſchen Lebens eingenommen, welcher demjenigen gleicht, der ſich heute auf eine höchſt eigenthümliche Weiſe geſtaltet hat. „Das Weſentliche ſcheint darin zu beſtehen, daß die phyſiſche Kraft immer mehr verloren geht, und die Geiſtigkeit die Oberhand behält. Hier aber tritt ein gefährlicher Moment

Digitized by Google

ein. Wird die Entkörperung immer weiter getrieben, ohne eine neue Kraft an die Stelle zu ſetzen, ſo erzeugt eine ſolche Verfeinerung am Ende Schattenbilder und Mittelweſen, die nicht Körper und auch nicht Geiſt ſind, ſie erhöht die Zerſtörbarkeit und die zerſtörenden Potenzen zugleich, und beſchleunigt ſo den Untergang. Auf dieſem Wege ſind wir offenbar. — Nur eine neue Kraft des Geiſtes, am göttlichen Urquell entzündet, und ein reines Herz, das Einfalt und Sitte zurückführt, können eine neue Lebensquelle in der erſtorbenen Maſſe erſchaffen, wodurch dann auch ſicher ein neues Leben, Reinheit, Friſchheit und Kraft in der Natur wieder geboren werden wird.“ — So auffallend und allgemein ſcheint Manchem der Verfall der Geſundheit zu ſein, daß neuerlich ein brittiſcher Arzt (vielleicht in einem Anfalle von Spleen) ganz ernſthaft behauptet hat, daß man nach einigen Jahrhunderten, in Folge der fortſchreitenden Civiliſation und Verfeinerung unter den Menſchen, nichts als Blödſinnige, Raſende und Kranke finden werde, wenn nicht die geſunden Familien aufhören, ſich mit denjenigen zu verbinden, welche zu Geiſtes- und körperlichen Krankheiten vorbereitet ſind. —

Dagegen ſagen die Verehrer und Vertheidiger der Gegenwart: Das Menſchengeſchlecht ſei in phyſiſcher Beziehung ſich zu allen Zeiten gleich geblieben, die Klage über die Zunahme des Verderbens ſei ſo alt als die Menſchheit ſelbſt, und ſchon aus dieſem Grunde ohne Gehalt; der hohe Aufſchwung des Geiſtes aber, welchen unſere Zeit genommen, könne der Geſundheit nicht nachtheilig ſein, und wenn die gebildeten Völker ſich jetzt erheben, um die durch Aufklärung und Wiſſenſchaft gewonnenen Güter vor dem Eingriffe der Willkühr zu bewahren, ſo ſei dies wahrlich nicht als ein Zeichen des Mangels an phyſiſcher Kraft, ſondern vielmehr als ein Beweis der Ueberlegenheit geiſtiger Kräfte zu deuten. — Meiſtens gehen dieſe Lobredner von der Hypotheſe aus, daß die Menſchheit urſprünglich aus einem Zuſtande der Unwiſſenheit, Thierheit und Wildheit emporgeſtiegen, beſtändig aber in einem Fortſchreiten zu immer höheren Entwickelungsſtufen begriffen ſei; und dieſes Fortſchreiten iſt nicht allein in geiſtiger und ſittlicher, ſondern von Einigen auch in leiblicher Beziehung verſtanden, ja ſogar die in neuerer Zeit ſo häufigen exanthematiſchen Fieber ſind als Ent-

Digitized by Google

wickelungszuſtände und Uebergänge zu einem vollkommeneren Daſein angeſehen worden!

Zu den beiden Anſichten geſellt ſich eine dritte, welche zwar nicht geradezu einen Verfall der Geſundheit behauptet, aber doch im Allgemeinen dem jetzigen Zeitalter weder phyſiſche, noch auch geiſtige Vorzüge vor dem Alterthume zugeſtehen will. „Wenn wir die Meinung — ſo äußert ſich C. Krauſe in Hannover*) — daß der jetzige Zuſtand des Menſchengeſchlechts nur ein Sinken von einer früher behaupteten Höhe, und mancher vermeintliche Fortſchritt in der Ausbildung nur Rückſchritt ſei, auch gänzlich bei Seite ſetzen, ſo dürfen wir doch erſtlich Fortſchritte in der ſomatiſchen Ausbildung mit Beſtimmtheit leugnen. Um aber eine vom Urſprunge des Menſchengeſchlechts bis auf die jetzige Zeit ſtets fortſchreitende geiſtige und wiſſenſchaftliche Entwickelung darzuſtellen, müßte erſt nachgewieſen werden, daß die jetzige Zeit dem Alterthume an geiſtiger Fähigkeit wirklich überlegen ſei. Wer aber die große Summe einzelner Kenntniſſe und Anſichten, die wir voraus haben, noch ſo hoch anſchlägt, wird doch nicht zu behaupten wagen, daß jene Völker an eigentlicher Intelligenz uns nachſtehen. Und auf ähnliche Weiſe verhält es ſich mit den Wiſſenſchaften, von denen einige bei den Alten, andere (Sciences exactes) bei uns ſorgfältiger ausgebildet ſind.“

Unter dieſen drei von Aerzten vorgetragenen Meinungen beklagt demnach die erſte hauptſächlich eine Abnahme der phyſiſchen, die zweite behauptet nur eine Ueberlegenheit der geiſtigen Kraft, und die dritte leugnet, daß im Weſentlichen Körper und Geiſt ſich über das Alterthum erhoben haben. Die Wahrheit läßt ſich indeß hier nur durch Thatſachen feſtſtellen, welche in der Geſchichte vorliegen, und in der Phyſiologie und Pathologie ihre Erklärung finden. Solche Thatſachen ſind bei allen civiliſirten Völkern, bei allen Ständen, Altern und Geſchlechtern zu bemerken; am deutlichſten jedoch erſcheinen ſie bei der werdenden Generation, und bei dieſer wieder vorzugsweiſe in den gelehrten Schulen, deren Aufgabe faſt ausſchließlich in der Entwickelung und Bildung der intellectuellen Fähig-

---

*) Ruſt krit. Repertor. Bd. X. H. 1.

Digitized by Google

keiten beſteht. Die ächte Geiſtesbildung geht aber gleichmäßig ſowohl auf die wiſſenſchaftliche als auf die ſittliche Vervollkommnung aus, und die wahre Intelligenz iſt ſo weit davon entfernt, irgend eine gute menſchliche Anlage zu hemmen oder zu zerſtören, daß ſie vielmehr überall nur die Harmonie und Einheit der geiſtigen und natürlichen Elemente zu erreichen und zu bewahren ſtrebt; ihr Ziel iſt die Weisheit, welche die Geſundheit im Gefolge hat (mens sana in corpore sano), wogegen eine halbe oder verkehrte Cultur mit ihren einſeitigen, falſch verſtandenen und übel angewandten Lehren ein Mißverhältniß zwiſchen Geiſt und Natur hervorbringt, welches in ſeinen Wirkungen als Afterweisheit und Krankheit erſcheint.

Immer häufiger und lauter werden die Klagen, daß in den Gymnaſien die Ausbildung des Geiſtes zu der des Körpers ſich nicht im rechten Verhältniſſe befindet, und daß daher oft dieſer wie jener an einem ſchleichenden Siechthume leidet, durch welches die Lebenskraft allmählig in ihrer Wurzel gebrochen und der Kern der Geſundheit angegriffen wird. Die ſolche Klagen führen, beſonders Aeltern und Vormünder, ſind in der Regel geneigt, dieſes Siechthum dem eingeführten Syſteme des Unterrichts allein zur Laſt zu legen, ohne genau zu erwägen, daß auch die Generation ſelbſt eine andere iſt, der Keim des Uebels ſchon in die Schule mitgebracht wird, und hier nur, von gewiſſen Umſtänden begünſtigt, Nahrung und Wachsthum erlangt. — Seit der Entdeckung von Amerika, mit welcher der oben erwähnte Aufſchwung des menſchlichen Geiſtes begonnen hat, und die ſogenannte Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften zuſammentrifft, hat nach und nach eine totale Veränderung in dem geiſtigen und phyſiſchen Leben der Menſchheit ſtattgefunden. Die neu eröffneten Schätze der Erde, die Erfindung neuer Zerſtörungsmittel, die Anwendung der Magnetnadel, die über alle Erwartung vervollkommneten Werkzeuge geiſtiger Mittheilung, die Befreiung von vielen alten Autoritäten und Inſtitutionen, die neue Richtung aller Künſte und Wiſſenſchaften, die Induſtrie mit ihrem unüberſehbaren, dem Luxus und der Bequemlichkeit dienenden Apparate, die allgemeine Einführung neuer Nahrungs- und Reizmittel (Branntwein, Thee, Kaffee, Tabak, Kartoffeln u. ſ. w.), die immer zunehmende Erleichterung des geiſtigen und

Digitized by Google

materiellen Verkehrs, die wachſende Genuß- und Vergnügungsſucht, das Revolutionsfieber und was damit zuſammenhängt — Alles wirkte vereinigt, um dem Leben eine andere Richtung und Geſtalt zu geben. Eine größere Unruhe und Beweglichkeit der Seele, ein Uebergewicht des Nervenſyſtems im Körper, ein künſtlicheres Daſein überhaupt ſind eben ſowohl Folgen, als Urſachen dieſes ganz veränderten Zuſtandes der Dinge, und Hufeland bemerkt mit Recht, daß der vorherrſchende Nervencharakter nicht etwa bloß in den Städten und unter den höheren Ständen, ſondern auch auf dem Lande bemerkbar ſei. Was früher unerhört war, es giebt jetzt Bauern, die hypochondriſch ſind, und Bauerweiber, die an Zufällen leiden, welche man ſonſt nur bei feinfühlenden und nervenſchwachen Damen zu finden glaubte. Die Thätigkeit des Geiſtes iſt allerdings außerordentlich erregt und vervielfältigt; ſie äußert ſich aber viel mehr durch eine vorwaltende Empfänglichkeit und Reizbarkeit, als durch kräftige und dauernde Reaction; der Leib iſt bei der vielfach veränderten Lebensweiſe zarter, gebrechlicher und von Reizmitteln abhängig geworden, die den Vorfahren fremd geweſen ſind. Die weſentliche Energie des Lebens iſt geſunken, und in dem Maße, wie die Sinne beweglicher und die Triebe begierlicher geworden, haben Geiſt und Körper an Feſtigkeit und Widerſtand verloren. Die größere Kränklichkeit und Sterblichkeit der Kinder, die frühe Entwickelung der Seele und des Zeugungstriebes, die Ueberreizung und Schwäche des Nervenſyſtems, die zunehmenden Krankheitsanlagen überhaupt ſind Thatſachen, welche vor Augen liegen, und nicht geleugnet werden können. An die Stelle der Peſt und des Ausſatzes iſt ein Heer von neuen Uebeln gekommen, welche dem Alterthume unbekannt waren, namentlich die Pocken, die Maſern, der Scharlach, der Keuchhuſten, die Luſtſeuche, das gelbe Fieber u. ſ. w.; andere Uebel ſind in neuerer Zeit viel häufiger und allgemeiner geworden, z. B. die Nervenkrankheiten aller Art, die ſogenannten Erkältungen, die Scropheln, die engliſche Krankheit, die Lungenſucht, die Hirnentzündung, der Wahnſinn, und die Wuth, ſich ſelbſt zu tödten. Von den Gebrechen und Krankheiten der Organiſation werden viele durch die Zeugung fortgepflanzt; die Reizbarkeit und Schwäche des Nervenſyſtems, die krankhafte Anlage

Digitized by Google

der Lungen und des Unterleibes gehen von den Aeltern auf die Kinder über; dieſe werden ſchon mit einem zarteren Körper überhaupt und insbeſondere mit einer größeren Erregbarkeit zur Welt gebracht, folglich auch ſpäter mit denſelben Eigenſchaften in die Schule geſchickt. Hier aber erwartet den Knaben ein Loos, welches die krankhaften, oft noch ſchlummernden Keime mit beſchleunigter Gewalt zur Entwickelung treibt, und ſelbſt nur eine Folge des allgemeinen Zeitübels iſt.

Um dieſe krankhaften Anlagen des Körpers wie des Geiſtes zu ſteigern und, wo ſie noch nicht vorhanden ſind, hervorzurufen, dazu giebt es in der That keine wirkſameren Mittel, als diejenigen, welche man heut zu Tage auf den meiſten deutſchen Gymnaſien in Anwendung bringt. Dieſe Mittel beſtehen in der Vielheit der Unterrichtsgegenſtände, in der Vielheit der Unterrichtsſtunden und in der Vielheit der häuslichen Aufgaben. Das Erſte iſt vorzüglich zur Verwirrung und Abſtumpfung des Geiſtes geeignet, das Zweite hält die naturgemäße Ausbildung des Körpers zurück, und durch das Dritte wird vorgebeugt, daß dieſe beiden Wirkungen nicht außer der Schule wieder aufgehoben werden.

Noch vor dreißig oder fünfzig Jahren war der Unterricht in den Gymnaſien auf wenige Fächer beſchränkt; heute werden dieſelben Gegenſtände nicht nur in einem viel größeren Umfange gelehrt, ſondern es ſind auch viele andere noch hinzugekommen. Der Unterricht für jeden Schüler umfaßte ſonſt wöchentlich in Sachſen 25, im ſüdlichen Deutſchland nur 20 bis 22 Stunden (der Referent hat ſelbſt noch das Glück oder Unglück gehabt, in einer ſolchen Anſtalt unterrichtet zu werden), heute iſt die Zahl dieſer wöchentlichen Lehrſtunden faſt verdoppelt, und wenn der häufig ſtattfindende Privatunterricht hinzugerechnet wird, noch mehr als verdoppelt worden. Nach den Programmen von fünfzig bis ſechszig Gymnaſien, welche Verf. eingeſehen hat, müſſen die meiſten Schüler im Durchſchnitt wöchentlich 32 bis 42 Stunden auf den Bänken ſitzen. Von dieſen entlaſſen, hat der Fleißige kaum ſo viel Zeit, um den an ihn gemachten Forderungen in Hinſicht der häuslichen Aufgaben zu genügen, und öfters kann man bemerken, daß gerade die Fleißigſten auch die Kränklichſten ſind. Zu einer wirkſamen Erholung bleiben dieſen

Digitized by Google

kaum an Feiertagen einige Stunden übrig; der Schüler wird immer mehr der Natur, und ſelbſt der Familie entfremdet, ſein ganzes Leben geht in der Schule und in den Büchern auf. Die minder Thätigen, die Leichtſinnigen und die Nachläſſigen ſind häufig diejenigen, welche den Naturſinn und den Lebensmuth am längſten bewahren.

„Es iſt wahr," ſagt ein geiſtvoller Schriftſteller, „daß bei uns ein Gymnaſiaſt leicht eine Menge Dinge lernt und weiß, die ſogar einem ſogenannten Gelehrten in Spanien fremd ſind. Allein es iſt eben ſo wahr, daß dieſes viele Lernen, dieſes Ueberfüllen von Außen, worauf unſere ganze Erziehung begründet iſt, bei der größten Mehrzahl die Geiſteskräfte, dieſe eigentlichen Federn des geiſtigen Lebens, und Alles, was natürlich iſt und nicht angelernt werden kann, ſchwächt und abſtumpft — ſo daß dieſe Mehrzahl, wenn ſie einmal das Ziel alles dieſes Lernens, ein Amt oder Praxis erreicht haben, wenn ſie als Männer ins praktiſche Leben eingetreten ſind, den größten Theil jenes Angelernten, Eingeſtopften, wo nicht Alles, von ſich werfen, und dann meiſtens mit gelähmtem, verdorrtem Geiſte und ohne alles höhere Intereſſe bloß vegetiren. Wer dagegen in der Jugend nicht ſo Vieles (multa) aus Büchern lernt, der vergißt auch nicht ſo viel; ſeine Geiſteskräfte bleiben friſcher, man möchte ſagen jungfräulicher; ſein Urtheil und Charakter bilden ſich mehr und früher im wirklichen Leben aus, und als Mann ſteht ein Solcher vielleicht ärmer an Wiſſen da, aber auch im Ganzen viel reicher an Erfahrungen, an geſundem Menſchenverſtande, an lebendigem Intereſſe für das, was er weiß, und an Begierde nach dem, was er nicht weiß." Mit Erſtaunen bemerkt man oft an Jünglingen, die unter die beſſeren Schüler gezählt werden, wie wenig Wärme und Theilnahme die höchſten Angelegenheiten des Lebens ihnen einzuflößen vermögen, wie ſehr ihr Geiſt ſchon ermattet, und wie unſelbſtſtändig, ſchief oder mangelhaft ihr Urtheil ſelbſt über Dinge iſt, zu deren richtiger Schätzung nichts als ein ſchlichter Verſtand erforderlich iſt. So führt das unabläſſige Anhäufen von Kenntniſſen in einem Kopfe, der ihrer nicht mächtig werden kann, zuletzt zur wahren Imbecillität des Geiſtes, mit welcher ſich am liebſten, um den Jammer zu vollenden, die Eitelkeit ver-

Digitized by Google

bindet, die ſich dann zu erkennen giebt, wie in Doctor Fauſt's erbärmlichem Famulus, wenn dieſer ſagt:

Mit Eifer hab' ich mich der Studien befliſſen,
Zwar weiß ich viel, doch möcht' ich Alles wiſſen!

Aber nicht Alles, was dem Geiſte und Körper als Nahrung dargeboten und eingenöthigt wird, ſondern nur das, was Geiſt und Körper ſich wirklich davon anzueignen vermögen, kann für den Menſchen gedeihlich und heilſam ſein. Und wie der Leib auch bei den beſten Speiſen erkrankt und abzehrt, wenn das Maaß überſchritten und der Verdauung keine Zeit gelaſſen wird, eben ſo wird auch der Geiſt durch fortwährend eingeflößtes und unverdautes Wiſſen nicht bereichert, ſondern nur zerrüttet und gelähmt. Zur geiſtigen Verdauung und Aneignung iſt aber unſern Schülern überhaupt zu wenig Zeit vergönnt; unaufhörlich nur mit dem Empfangen und Auffaſſen neuer Kenntniſſe beſchäftigt, ſind ſie verhindert, dieſe gehörig zu verarbeiten, und mit Ruhe zu durchdenken; es fehlt ihnen ſogar die Muße, welche durchaus erforderlich iſt, um für irgend einen Zweig des Wiſſens ein wahres, lebendiges und dauerndes Intereſſe zu gewinnen; alle Kräfte müſſen aufgeboten werden, um nur in den vielen und verſchiedenen Fächern dem Examen zu genügen. Selbſt die frühe Morgenzeit, die viel geprieſene Freundin der Muſen, kann für einen Kopf nicht ſehr fruchtbringend ſein, der von der Arbeit des vorhergegangenen Tages und Abends noch ſchwer und eingenommen iſt. Der beſtändigen Ueberladung und Ueberreizung folgen die Schwäche und Abſtumpfung als unvermeidliche Folgen nach, und ſo wird die geiſtige Kraft, welche erſt im Manne mit voller Thätigkeit und Reife ſich erweiſen ſollte, ſchon in der Jugend aufgewendet und verzehrt, und nur die Stärkeren haben das Glück, dieſem Schiffbruche und Bankerott, wiewohl nicht immer ohne Verluſt, zu entgehen.

Die alten Regeln der Diätetik des Geiſtes ſind faſt in gänzliche Vergeſſenheit geſunken. Niemand ſcheint noch zu wiſſen, daß in einer kräftigeren Zeit der Grundſatz galt, man könne einen Knaben ohne Nachtheil nicht länger als zwei Stunden anhaltend mit Lernen beſchäftigen und ſitzen laſſen. Wer denkt noch an die Warnung und Satyre, mit welcher ſonſt jeder viel

Digitized by Google

und eilig lernende Schüler dem Reiſenden verglichen wurde, der überall geweſen und nirgend zu Hauſe iſt (qui multa habet hospitia, nullas amicitias); wer kennt noch die Strenge, mit welcher ſo Viele das beſtändige, vorzüglich das nächtliche Leſen, Schreiben und Lucubriren der Jugend verboten haben? Wenn heute Johannes Heurnius wiederkehrte, welcher in einem ſeiner Werke (De morbis humani capitis; Lugd. Bat. 1594. 4.) behauptet hatte, „daß der Erfolg der Studien von der Zwiſchenzeit abhängig ſei, die der Erholung gewidmet werde,“ ſo würde er darüber erſtaunen, wie ſehr bei uns Alles auf die Vereitelung dieſes Erfolges abgeſehen iſt; ja wenn der alte Gregorius Horſt ſich jetzo beikommen ließe, ſeine (in dem Büchlein: de tuenda valetudine studiosorum, Giefsae 1615, enthaltene) Lehre zu verkünden, „daß man, um mit Liebe und Nutzen zu lernen, nur Weniges hören und leſen müſſe,“ ſo würde er ſich der Gefahr ausſetzen, von der aufgeklärten und vielwiſſenden Zeit entweder als ein Schwachkopf verſpottet oder als ein Finſterling gebrandmarkt zu werden. — Dennoch wundert man ſich zuweilen, wie ehemals im Leben vielbeſchäftigte Männer nebenbei noch inhaltſchwere Folianten ſchreiben konnten, die man heute kaum heben und durchblättern kann; man hat Mühe, zu begreifen, wie noch aus einer uns viel näher liegenden Zeit, ungeachtet ihres beſchränkten und wirklich dürftigen Unterrichts, thatkräftige Männer hervorgehen konnten, die entweder, wie Kepler und Leibnitz, durch außerordentlichen Scharfſinn, oder, wie Conring und Haller, durch die umfaſſendſte Gelehrſamkeit, oder, wie Klopſtock und Göthe, durch die reichſte Phantaſie bewundernswerthe Werke zu erzeugen vermochten, während in den Hervorbringungen des Genie's in neueſter Zeit, mit ſehr wenigen Ausnahmen, ein gewiſſer kränklicher Charakter von Ueberſpannung und Ueberſättigung kaum zu verkennen iſt, und auch die gründliche Gelehrſamkeit, wie man behauptet, von Tag zu Tage ſeltener wird. Dieſe Erſcheinungen gehören freilich zu den allgemeinen Lebensäußerungen unſeres Zeitalters, ſie fallen aber zum Theil und beſonders auch der Schule zur Laſt, die den Menſchen, der eine Einheit von Geiſt und Körper iſt, faſt als als einen puren Geiſt von unermeßlicher Capacität zu betrachten ſich angewöhnt hat.

Digitized by Google

Während die geiſtige Cultur auf die eben bezeichnete Weiſe übertrieben wird, und dadurch ihren Zweck verfehlt, iſt auch der Körper einem unnatürlichen Zwange unterworfen, durch welchen die Entwickelung der phyſiſchen Kräfte verhindert, der Kreislauf und die Beſchaffenheit der Säfte beeinträchtigt wird. Ein Organismus, zu deſſen Ausbildnng reine Luft und thätige Bewegung eben ſo unerläßlich ſind, als zum Gedeihen einer Pflanze Regen und Sonnenſchein gehören; ein junger Menſch, oder noch ein Knabe, deſſen Lebensthätigkeit in ſolchem Alter vielmehr nach Außen als nach Innen ſtrebt, mehr noch auf das Leibliche, als auf das Geiſtige gerichtet iſt, und deſſen Organe nur durch Uebung und freie Aeußerung ihrer Kraft ſich entwickeln und erſtarken können, ein ſolcher wird verurtheilt, täglich ſechs bis acht Stunden in der Schule zu ſitzen und dann noch einige Stunden ſich zu Hauſe einzuſperren! In der That, die künſtlich gezogenen, verkümmerten Pflanzen in den Treibhäuſern, oder die bleichen, zur Flora subterranea gehörigen Gewächſe in den Schachten und Klüften, wohin weder Licht noch Wärme dringt, bilden auf einer niedrigeren Stufe die wahren Gegenſtücke zu nicht wenigen Schülern der Gymnaſien. Kräftige und blühende Knaben ſogar welken oft nach einigen Jahren dahin, wie Gewächſe, denen Licht und Nahrung entzogen worden; am deutlichſten erſcheint das ſieche Gepräge in den höheren Klaſſen. Bilder der Geſundheit werden immer ſeltener gefunden, ein bleiches Antlitz, ein mattes Auge, ein träges Weſen, Verſtimmung und altkluge Mienen haben bei Vielen die Friſche, das Feuer und die Unbefangenheit verdrängt.

Das peinliche Gefühl, welches zu Anfang der ſitzenden Lebensweiſe ſich einſtellt, wird freilich in der Folge durch Gewöhnung allmählich abgeſtumpft, in der Jugend aber um ſo nachtheiliger empfunden, weil hier der Trieb nach Bewegung ungleich ſtärker und lebhafter, und im Knabenalter jede Faſer noch voll Regſamkeit iſt. Indem die nach Außen ſtrebende organiſche Thätigkeit zurückgehalten und gehemmt wird, kann es nicht fehlen, daß ſie, umſchlagend, ihre Befriedigung auf einem anderen, aber unrechten Wege ſucht, und innerhalb des Organismus ſich in krankhaften Richtungen verirrt. Die erſte Folge dieſer letzteren iſt der vermehrte Trieb des Blutes

Digitized by Google

nach den Organen des Unterleibes, und die Anhäufung deſſelben in dem Syſteme der Pfortader, beſonders der Hämorrhoidalgefäße. Die Freiheit und das Gleichgewicht des Kreislaufes werden dadurch geſtört; das Daſein des Blutes wird als ein fühlbarer Reiz empfunden, die Wärme und Thätigkeit der unteren Organe vermehrt, und hier ein vorzeitiger abnormer Entwickelungstrieb geweckt, welcher meiſtens zugleich in einer doppelten Richtung, nämlich in den Organen der Zeugung und der Ernährung hervorzubrechen pflegt. Die für Geiſt und Körper zerſtörenden Folgen der erſten Richtung ſind allen aufmerkſamen Lehrern genugſam bekannt; ſie wurden ehemals zu viel und zu offen beſprochen, und werden heute zu ſehr ſecretirt. Die zweite Richtung trifft die Organe der Verdauung und der Blutbereitung, vorzüglich den Darmkanal, die Milz, die Leber und die drüſigen Theile. Hier wird der Grund zu den ſogenannten Stockungen im Unterleibe, zu den Verdauungs- und Hämorrhoidalbeſchwerden, und überhaupt zu den zahlreichen und ſehr zuſammengeſetzten Uebeln gelegt, die aus ſolchen Zuſtänden ſich herausbilden, und mit der Zeit den ganzen Organismus mitleidend machen können. Zuweilen ſieht man ſogar dieſe Uebel noch auf den Gymnaſien ihre Ausbildung erlangen; denn es iſt keine große Seltenheit mehr, fleißige Primaner und Secundaner zu finden, die ſchon vollendete Hypochondriſten ſind, und den traurigen Vorzug haben, an einer Krankheit zu leiden, welche ſonſt nur für eine Eigenheit des männlichen Alters gehalten wurde.

Minder oder mehr muß auch die Bruſt am Leiden Antheil nehmen, vorzugsweiſe bei Jünglingen, deren Lungen ſchon von Hauſe aus nicht die vollkommenſten ſind. Die vorgebogene Stellung beim Leſen, Schreiben, Zeichnen u. dgl., die leiſen, kurzen Athemzüge (respiratio parva), die allezeit eintreten, wenn die Aufmerkſamkeit rege oder geſpannt iſt, laſſen nicht zu, daß die Lungen vollſtändig ausgedehnt, die Luft in denſelben gehörig erneuert und ausgeſchieden, und die Muskeln der Bruſt in hinlänglicher Uebung und Thätigkeit erhalten werden. Der ganze Proceß der Reſpiration geſchieht auf dieſe Weiſe nur halb und unvollkommen; ein Mangel, der oft lange Zeit ohne bemerkbaren Nachtheil ertragen wird, der aber, in einem jugendlichen, zumal mit ſchwacher Bruſt begabten Körper täglich viele

Stunden fortdauernd, für die Bereitung und den Umlauf des Blutes ſowohl, wie für die Lungen ſelbſt, von den ſchädlichſten Folgen, und das wichtigſte urſächliche Moment der ſo häufigen Lungenſucht iſt, wenn dieſe auch viel ſpäter, und öfters erſt zwiſchen dem zwanzigſten und vierzigſten Jahre zum Ausbruche gelangt. Kommt hierbei noch in Erwägung, daß die Luft, die von den Schülern eingeathmet wird, gewöhnlich durch das Beiſammenſein Vieler in einem verhältnißmäßig engen Raume verdorben oder wenigſtens nicht rein iſt, und um ſo mehr die Eigenſchaft eines Pabulum vitae verliert, je länger das Beiſammenſein dauert, ſo wird auch der hieraus für die Blutbereitung und Ernährung entſpringende Nachtheil nicht zu niedrig anzuſchlagen ſein. Das Singen, ſehr geeignet zur Entwickelung und Stärkung einer ſonſt geſunden Bruſt, und deshalb auch für dieſen Zweck zu empfehlen, bringt in einer geſchwächten oder der Anſtrengung ungewohnten nur zu leicht die entgegengeſetzte Wirkung hervor. Richten wir noch zuletzt den Blick auf das Haupt, ſo fällt vor Allem auf, wie ſehr bei vielen Jünglingen das edelſte Gebilde des Menſchen, das Auge, in ſeiner Sehkraft geſchwächt und ohne Schonung gemißhandelt wird. Noch nie, ſo lange es Schulen giebt, iſt die Kurzſichtigkeit unter der Jugend ſo häufig geweſen, und mit jedem Jahre ſcheint die Zahl der Brillenträger in den oberen Klaſſen zuzunehmen. Man hat die Urſache dieſes Fehlers in dem kleinen Drucke und ſchlechten Papiere der Schulbücher zu finden geglaubt, und wirklich iſt nicht zu leugnen, daß oft Schriften ſolcher Art ein ſchlimmes Augenpulver ſind, und in dieſer Beziehung ſelbſt die niedlichen und beliebten Schulausgaben der Klaſſiker von Tauchnitz und Teubner noch Manches zu wünſchen übrig laſſen; viel mehr jedoch und vorzugsweiſe muß die Augenſchwäche dem zu anhaltenden, bei Sonnen- und bei Lampenlicht fortgeſetzten Leſen und Schreiben überhaupt, und außerdem der conſenſuellen Wirkung beigemeſſen werden, welche das Sehorgan bei ſitzender Stellung des Körpers von Seiten des Unterleibes zu erdulden hat. Das Uebel wird durch ſchlechte Brillen verſchlimmert, die in kleineren Städten gewöhnlich von Hauſirern gekauft werden, denen verſtattet iſt, im Lande umherzuziehen und die Augen zu blenden.

Digitized by Google

Es iſt hier nicht der Ort, pathologiſche Unterſuchungen bis ins Einzelne zu verfolgen, und aus der Erfahrung Fälle zu erzählen, wo Geiſt und Körper in den Schulen für immer zerrüttet worden ſind. Die Beiſpiele ſolcher Art, wie zahlreich ſie auch geſammelt werden möchten, haben auch zu wenig bewegende und beweiſende Kraft, weil ſie als einzelne Erſcheinungen immer noch keinen ſicheren Schluß auf das Ganze erlauben. Und eben ſo wird die Uebertreibung, mit welcher ſchon zuweilen die Schüler insgeſammt für Schwächlinge und Treibhauspflanzen erklärt worden ſind, weder als wahr noch als nützlich ſich erweiſen können, vielmehr dem guten Zwecke, den ſie etwa beabſichtigt, ſelbſt entgegenſtehen und unbeachtet bleiben. Als Ergebniß einer unbefangenen Beobachtung möchte aber wohl nach dem Vorhergehenden anzunehmen ſein, daß es im Allgemeinen mit der Geſundheit der Schulen mißlicher als jemals beſtellt iſt, daß die jetzige Unterrichtsweiſe zur Entwickelung oder Hervorbringung von Krankheitsanlagen ſehr geeignet, und daß es meiſtens ſchwer und oft unmöglich iſt, bei dieſem Syſteme eine normale und kräftige Ausbildung des Körpers zu erzielen.

Den Vorſtehern und Behörden iſt dieſer ſorgliche Zuſtand nicht völlig fremd geblieben, und es fehlt nicht an einzelnen Verordnungen und Rathſchlägen, aus welchen hervorgeht, daß man auf das zunehmende Uebel aufmerkſam geworden und ihm zu begegnen nicht abgeneigt iſt. Zuweilen werden jetzt von Lehrern und Schülern weite Spaziergänge angeſtellt, die aber, weil ſie zu ſelten geſchehen, wenig nützen können, und oft nur die Folge haben, daß die Meiſten übermüdet zurückkehren, und Einer oder der Andere darauf erkrankt. So iſt auch empfohlen worden, die Bäume vor den Fenſtern der Schulſtuben zu entfernen, damit nicht durch Dunkelheit oder durch die zitternde Bewegung der Blätter im Sonnenſchein das Auge leide, u. dgl. m. Solche und ähnliche Anordnungen ſind an ſich zwar lobenswerth, ſie berühren aber den eigentlichen Grund des Uebels nicht, und erſcheinen ungenügend und kleinlich, ſo lange das Sitzen nicht abgekürzt, und die Menge der Unterrichtsgegenſtände, der Lehrſtunden und häuslichen Arbeiten nicht beträchtlich vermindert wird. Aufmerkſame und um das Wohl der Jugend beſorgte Lehrer haben dieſes

lange ſchon eingeſehen, und ſich mit voller Ueberzeugung zu den hier dargelegten Anſichten und Vorſchlägen bekannt. Es giebt aber auch Philologen und im Sitzen ergraute Geſchäftsmänner, welche eben ſowohl das Daſein des Uebels, als die Nothwendigkeit irgend eines dagegen anzuwendenden Heilmittels beharrlich in Abrede ſtellen; entweder weil es ihnen an der nöthigen Unbefangenheit und Beobachtungsgabe fehlt, oder weil ſie, von den Folgen des angeführten Schulplans mit betroffen, ſelbſt ſchon in einem abnormen Zuſtande ſich befinden, und darin den ſchlimmen Kranken gleichen, die ſich nicht für krank halten wollen; ſo wie es leider auch unzählige Schüler giebt, die, an ihren Zuſtand einmal gewöhnt, nach einer Erleichterung deſſelben ſogar den Wunſch nicht mehr empfinden können.

Um ſo erfreulicher iſt es, von dem als Philologen und Schulmann hochgeachteten J. C. Jahn einige Bemerkungen zu leſen, welche mit dem Vorgetragenen ſo weſentlich übereinſtimmen, daß es zum Schluſſe nicht unzweckmäßig ſcheint, ſie wörtlich hier folgen zu laſſen. In den neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik, herausgegeben von Seebode, Jahn und Klotz, Bd. XIV, H. 4, September 1835, heißt es in einer Anmerkung, S. 478:

„Die geiſtige Ausbildung des Gymnaſiaſten beſteht offenbar nicht bloß darin, daß man ihn befähige, Alles, was gelehrt werden ſoll, in ſich aufzunehmen und es zu begreifen und zu verſtehen; ſondern er muß auch das Begriffene und Erlernte ſelbſtſtändig in ſich verarbeiten, durch eigene Studien zu vermehren, nach allen, ſeinem Bildungszuſtande angemeſſenen Richtungen hin anzuwenden, und unter neuen Beziehungen und Geſtalten zu reproduciren lernen, — kurz, ſein Geiſt muß nicht bloß empfangen, ſondern auch wiedergeben und ſchaffen können. Zur Weckung und Ausbildung dieſer Reproductionskraft aber iſt unumgänglich nöthig, daß man den Schüler frühzeitig und fleißig zum Privatſtudium führe, und ihm Zeit gebe, für ſich ſelbſt zu arbeiten. Die frühere deutſche Gymnaſialverfaſſung hatte, nach dem Grundſatze: non multa sed multum, dieſen Punkt recht zweckmäßig beachtet. In den ſächſiſchen Fürſtenſchulen z. B. wurde der Schüler wöchentlich in etwa 25—26 Lehrſtunden unterrichtet, und dieſe beſchränkten ſich noch dadurch

außerordentlich, daß ſehr oft dieſe Lehrſtunden ausgeſetzt, und dafür ſogenannte Arbeitstage angeordnet wurden, an welchen der Schüler für ſich ſtudirte. Ueberdies war ſein Studienkreis gegen den unſrigen außerordentlich beſchränkt, indem außer Lateiniſch und Griechiſch und etwas Religion faſt Nichts gelehrt wurde, und auch in den beiden claſſiſchen Sprachen nur eine kleine Anzahl von Schriftſtellern ihm zum Leſen vorgeſchrieben war. — Wenn man nun aber bedenkt, was jene Anſtalten bei ihrem beſchränkten Lehrplane und bei der damaligen ſchwerfälligen und einſeitigen Lehrmethode geleiſtet haben, ſo kommt man bei weiterer Unterſuchung leicht zu dem Reſultat, daß das fleißige Privatſtudium der Schüler (und die geiſtige und körperliche Erholung, die ihnen dabei vergönnt war) alle jene Mängel der Schulen paralyſirte, und glänzende Erfolge der Bildung ſicherte. Zu dieſem alten Bildungsprincip ſcheint man in Baiern zurückkehren zu wollen, wo durch eine Königl. Verordnung vom 3. Februar 1834 die Zahl der wöchentlichen Lehrſtunden in den einzelnen Gymnaſialklaſſen auf 22 herabgeſetzt iſt. — Uebrigens aber ſcheint unſere Zeit das Weſen der Gymnaſialbildung im vielen Unterrichten zu ſuchen. Allerdings pflegen die Schüler in den meiſten deutſchen Gymnaſien auch jetzt zum Privatſtudium angehalten zu werden, und viele Programme zählen die Schriftſteller auf, welche von den Schülern alljährlich privatim geleſen worden ſind. Allein wenn man auf der anderen Seite auch erfährt, daß der Primaner wöchentlich 37 bis 40 Lehrſtunden zu beſuchen hat, daß er in ſechs verſchiedenen Sprachen (Lateiniſch, Griechiſch, Deutſch, Franzöſiſch, Engliſch, Hebräiſch) und nächſtdem noch in der Religion, philoſophiſchen Propädeutik, Geſchichte und Geographie, Mathematik, Naturkunde u. ſ. w. unterrichtet wird, und wenn man bedenkt, daß unſere Jugend dabei noch häufig viel arbeitsſcheuer und vergnügungsſüchtiger gewöhnt iſt, als die der vergangenen Zeiten, ſo begreift man kaum, wie ein Schüler Zeit genug hat, ſich auf alle die vorzutragenden Lehrgegenſtände gehörig zu präpariren, und dann das Vorgetragene hinreichend zu wiederholen, um den reichen und oft höchſt verſchiedenartigen Lehrſtoff ſeinem Gedächtniſſe einzuprägen — geſchweige denn, woher er noch Zeit zum Privatſtudium (und zur Erholung) nehmen will;

Digitized by Google

auch verlangt der Körper ſeine Pflege, und man kann den Jüngling nicht den ganzen Tag am Arbeitstiſche feſthalten, ohne ihn zum Schwächling zu erziehen, und mit ſiechem Körper von der Schule zu ſchicken. — Es läßt ſich daher wohl nicht ohne Grund behaupten, daß unſere gegenwärtige Gymnaſialeinrichtung eine zureichende quantitative und qualitative, receptive und reproductive Ausbildung des jugendlichen Geiſtes, trotz der ſo ſehr fortgeſchrittenen Methodik, nicht mit der Sicherheit herbeiführe, wie die Vergangenheit, und daß vielmehr das viele Unterrichten, und das Beſchäftigen mit den verſchiedenartigſten Gegenſtänden, ſtatt des gründlichen Wiſſens eine oberflächliche Allerweltsbildung zum Reſultat habe, welche neuerdings ſelbſt von einem Mitgliede der franzöſiſchen Deputirtenkammer den deutſchen Gymnaſien nicht ohne Grund vorgeworfen worden, und welche vielleicht ein Hauptförderungsmittel der gegenwärtigen, ſo oft beklagten Altklugheit und Vorlautheit unſerer Jugend iſt. Darum iſt es gewiß auch der Beachtung der Schulmänner und Pädagogen werth, ob es nicht bald Zeit ſein werde, die Lehrpläne der deutſchen Gymnaſien wieder zu vereinfachen, und die große Lehrſtundenzahl zu reduciren."

Möge die Erfüllung dieſes Wunſches, mit welchem ſich der ſo vieler Aeltern und Jugendfreunde vereinigt, nicht zu lange auf ſich warten laſſen; dann wird mit dem Geiſte auch der Körper gewinnen, und mit der Geſundheit der Schulen wird es beſſer werden.

Lorinſer.

Wegen ſeiner allgemeinen Wichtigkeit haben wir den vorſtehenden Aufſatz aus Nro. 1 der „mediciniſchen Zeitung" dieſes Jahres (Berlin bei Enslin) in die Rhein. Bl. aufgenommen. Er beſpricht zwar hauptſächlich die Gefahren, welche den Gymnaſiaſten in körperlicher Hinſicht drohen; aber Manches kann auch mit Wahrheit auf andere Schulen übertragen werden, und es ſoll uns dieſes eine willkommene Gelegenheit ſein, über den Geſundheitszuſtand der Schüler und über die Erhaltung deſſelben einige Bemerkungen unſern Leſern vorzulegen.

Digitized by Google

Wir müſſen mit der Behauptung beginnen, daß es zu des Lehrers erſten Pflichten gehört, Alles zu vermeiden, was der Geſundheit der Schüler Nachtheil bringen kann, und Alles, was in ſeinen Kräften ſteht, zu thun, was dieſelbe zu ſtärken oder wiederherzuſtellen im Stande iſt. Das Weſentlichſte in äußerer Beziehung wird Folgendes ſein:

1) Sorge für ein geſundes, geräumiges Local, für friſche Luft ohne Zugwind, für mäßige Wärme im Winter, für Verhütung aller Erkältung beim Nachhauſegehen der Kinder.

Es iſt unglaublich, wie manche Lehrer, beſonders jüngere, die noch keine eigenen Kinder haben und in dieſer Beziehung ohne Erfahrung ſind, ſo wenig thun, was in den genannten Rückſichten ihre Schuldigkeit iſt. Mitten im Winter öffnen ſie über den Köpfen der Kinder die Fenſter, oder ſie laſſen dieſelben aus überheißen Schulſtuben in heftigen Zugwind auf dem Flur oder der Straße laufen. Das iſt wahrhaft gewiſſenlos. Kein Wunder, daß dann meiſt eine bedeutende Zahl von Schulkindern an Erkältungen, langwierigen Katharr, Huſten u. ſ. w. leidet. Ein Lehrer ſoll auch in dieſen Beziehungen ein ſorgſamer Vater der ihm anvertrauten Kinder ſein.

2) Aufmerkſamkeit auf oft ſcheinbar kleine, aber anſteckende Uebel der die Schule beſuchenden Kinder, namentlich auf Krankheiten der Haut und des Kopfes und auf Huſten.

Dieſe Aufmerkſamkeit iſt nicht ein kleinliches Ding, ſondern ſie iſt wichtig, iſt Pflicht. Den Eltern reinlicher Kinder iſt man es ſchuldig, daß man ſie nicht in die Nähe unreinlicher oder in dieſer Beziehung zweideutiger Kinder ſetzt. Ein Kind mit einem ſogenannten ſchlimmen oder böſen Kopfe oder verdächtiger Haut, ſo wie ein huſtendes Kind muß entweder den Eltern mit erklärenden, freundlichen und wohlwollenden Bemerkungen zurückgeſandt, oder wenigſtens von geſunden Kindern abgeſondert werden. Dieſes iſt eine unbedingte Pflicht des Lehrers. Sicherlich ruhet die weite und ſchnelle Verbreitung mancher Kinderkrankheiten aus der Gemeinſchaft der Kinder in der Schule her.

Digitized by Google

3) **Dann ſoll der Lehrer den Schülern nicht ſo viel Arbeiten aufgeben, daß dabei die leibliche Geſundheit nicht beſtehen kann.**

Jeder Menſch bedarf der Erholung von der Arbeit; je jünger, deſto mehr. Wie viel, läßt ſich im Allgemeinen nicht angeben; Vieles bleibt in dieſer Beziehung individuell. Aber es giebt ein Normalmaß: 5 Stunden Schule täglich ſollte ſelbſt für das höhere jugendliche Alter das Maximum ſein. 6—8jährige Kinder ſollten täglich nur einige Stunden Unterricht genießen, und es iſt auch in Betreff des Erfolges des Unterrichts beſſer, daß die Hälfte der Schüler nur des Morgens, die andere Hälfte nur des Nachmittags die Schule beſuche, wenn die Zahl derſelben ſo groß iſt, daß ſie unmöglich alle zugleich zweckmäßig beſchäftigt werden können.

4) **Man beſchränke den Unterrichtsſtoff auf das Nothwendigſte, Unentbehrlichſte, Wichtigſte.**

In ſehr vielen Schulen werden Dinge gelehrt, welche die Kinder recht füglich entbehren könnten. Dieſes ſind beſonders diejenigen, welche über das Faſſungsvermögen der Kinder hinaus liegen, oder ſolche, deren Kenntniß das nachherige Leben ohnedieß liefert, oder ſolche, deren Nutzen ſehr zweifelhaft oder zweideutig iſt. Natürlich muß dabei der Stand und die Beſtimmung der Kinder berückſichtigt werden. Sehr vielen Schulen kann man den Unterricht in der Weltgeſchichte, einen ausgedehnten Unterricht in der Geographie und in anderem poſitiven Wiſſen ſehr gut erlaſſen, ohne daß ſie an Werth verlieren. Es iſt oft doch nur ein Lehren rein äußerer Dinge, oder gar nur ein Lehren von Wörtern, die dem Gedächtniß anvertraut werden, aber niemals im Leben zur Anwendung kommen oder lebendig werden können. Kein Grund für die Mittheilung mancher Kenntniſſe iſt ſeichter als der: „man kann doch nicht wiſſen ob ſie (die Schüler) es nicht noch einmal brauchen."

Außerdem kann man auch ſehr häufig in den nothwendigſten Lehrgegenſtänden ſich die Gränzen enger ſtecken, als es häufig geſchieht. Wozu bedarf es z. B. in den gewöhnlichen Schulen einer weiten Ausdehnung der Rechenkunſt? Es iſt nicht einzuſehen. Wenn die Kinder die einfachen Verhältniſſe des

Digitized by Google

praktiſchen Lebens, die immer einfacher Art und Natur ſind, richtig beurtheilen und die in ihm vorkommenden arithmetiſchen Aufgaben löſen können, ſo iſt Solches genug. Jedes Wiſſen, welches auf Koſten der Geſundheit erworben wird, iſt zu theuer erkauft.

5) Dann kommt auf die Behandlung der Schüler und der Unterrichtsgegenſtände unendlich viel an, auch in Bezug auf die leibliche Geſundheit und Friſche der Kinder, — auf die Disciplin und die Methode.

Beide nämlich beſtimmen den geiſtigen Zuſtand, die Stimmung der Kinder, und den Einfluß des Geiſtes auf den Körper, den wir zuverläſſig viel zu gering anſchlagen.

Welch ein Unterſchied herrſcht in dieſen Hinſichten in verſchiedenen Schulen! Zufriedenheit, Heiterkeit, Lernluſt, Thätigkeit, aufſtrebender Sinn in der einen, mürriſches Weſen, Niedergedrücktheit, Dumpfheit und Trägheit in der andern. Unter übrigens gleichen Umſtänden ſind die Kinder jener Schule gewiß auch viel geſünder, körperlich kräftiger und eher gegen Anſteckung und Erkältung geſchützt, als die Kinder dieſer Schule!

Und was die Methode betrifft, wie kann man durch ſie den Kindern das Lernen erſchweren und erleichtern! Ein Lehrer, der ein Meiſter der Methode iſt, verarbeitet mit ſeinen Schülern in derſelben Zeit den drei-, vier-, vielleicht zehnfachen Stoff, als ein unmethodiſch verfahrender Schlendrianiſt.

Kann man daher namentlich in höheren Schulen die herkömmlichen Unterrichtsmaſſen nicht beſchränken, ſo muß man auf die Vervollkommnung der Methoden ſinnen und den angehenden Lehrern die beſte einüben. Das iſt ein unermeßlich wichtiger Punkt für die Lehrer höherer Bürgerſchulen und Gymnaſien, für welche keine Seminarien beſtehen, wie für die Volksſchullehrer, die daher auch ſo häufig die geiſttödtende Methode der Univerſitätslehrer in ihre Schulen hinübertragen, woher es kommt, daß ihre Schüler von den Lernmaſſen erdrückt werden, ſtatt ſich durch das Lernen geſtärkt und geweckt zu fühlen. Hier erkennen wir den faulen Fleck des höheren Schulweſens.

Digitized by Google

Dann aber iſt es auch nicht zu bezweifeln, daß das Quantum, welches für die höheren Schulen als Norm feſtſteht, ohne Nachtheil für die Geiſtesbildung vermindert werden kann. Wozu bedarf es, um nur **ein** Beiſpiel zu nennen, in den Gymnaſien, des Vortrages der über die Arithmetik und Geometrie hinausgehenden Theile der Mathematik? Deren Nothwendigkeit für die allgemeine Geiſtesbildung iſt in der That gar nicht einzuſehen. Es mag hübſch ſein, die ebene und ſphäriſche Trigonometrie, die Lehre von den höheren Gleichungen, den Functionen und der höheren Analyſis auch ſchon als Gymnaſiaſt kennen zu lernen; aber nothwendig iſt es nicht, am allerwenigſten bei denen, die ſich weder der Mathematik, noch den Naturwiſſenſchaften widmen wollen, alſo für die große Mehrzahl der Gymnaſiaſten. An der gewöhnlichen Geometrie und Arithmetik kann man den Geiſt gerade eben ſo üben und bilden, als an den höheren Theilen der Mathematik. Darum könnte man ſich in den Gymnaſien ganz füglich mit den Elementartheilen dieſer Wiſſenſchaft begnügen. Ein Anderes iſt es mit einem Realgymnaſium, aus deſſen Bereich dagegen andere Gegenſtände ausgeſchloſſen, oder in vermindertem Maaße gelehrt werden können.

So viel iſt gewiß, es iſt unrecht, ja unverzeihlich, wenn man die Schüler irgend einer Anſtalt mit ſo viel Lehrſtunden und ſo viel Gegenſtänden belaſtet, daß ein Schüler von mittlerer Kraft ſie nur mit Gefahr, ſeine Heiterkeit, ſeinen Frohſinn, oder gar ſeine Geſundheit einzubüßen, zu bewältigen im Stande iſt. Solcher Zuſtand bringt nicht nur ihm keinen Gewinn, ſondern er trägt auch dem öffentlichen Leben und den Wiſſenſchaften ſelbſt ſehr böſe Früchte. Die Geſundheit des Leibes und des Geiſtes iſt bedingt durch Einfachheit der leiblichen und geiſtigen Nahrung und ihrer vollkommenen Verarbeitung. Ueber dieſes Maaß ſind wir ſicherlich in manchen Stücken hinausgegangen. Darum denke man an die Umkehr, an Vereinfachung des Lehrplanes, Verminderung der Quantitäten, Vervollkommnung der Methoden, und zugleich an directe Stärkung des Leibes! **Hoffentlich ſind wir bereits auf dieſem Wege, und fahren fort, dieſen Weg zu wandeln.**

Digitized by Google

V.

Gedanken

über die in ...... zu errichtende allgemeine Gewerbeſchule.*)

Die Bewohner dieſes ſchönen und von der Natur auf die mannichfaltigſte Weiſe beſchenkten Landes erwerben ihre Lebensbedürfniſſe mehr durch unmittelbare Gewinnung der rohen Stoffe, als durch ihre Verarbeitung.

In dem Acker- und Waldboden und im Innern der Erde liegen noch unermeßliche Schätze, zu denen von Jahr zu Jahr neue Schlüſſel aufgefunden werden, die nur deßwegen ungenützt verroſten, weil noch immer zu Wenige ſie zu gebrauchen, zu

*) Zu unſerer Freude laſen wir in dieſen Tagen in der Frankfurter Ober-Poſtamtszeitung (Beilage zu Nro. 193), daß man in Dänemark den Vorſchlag gemacht, die polytechniſche Anſtalt und die Militairſchule in eine große polytechniſche Hochſchule zu verſchmelzen und den dazu gehörigen Apparat des primären Unterrichts in den realen Wiſſenſchaften durch Umwandlung einiger Gelehrten-Schulen und der Militair-Akademie in vorbereitende Realſchulen zu beſchaffen. Dieſe Zeitungsnachricht ſprach uns um ſo mehr an, als ſchon vor mehreren Jahren auch in einem deutſchen Staate etwas Aehnliches in Anregung gekommen und deßfalls von einem geiſtreichen Staatsmanne der betreffenden Regierung ein Plan über die Errichtung einer allgemeinen Gewerbeſchule und deren Verbindung mit dem ſeit vielen Jahren beſtehenden landwirthſchaftlichen Inſtitute vorgelegt worden war. Wenn auch dieſer Plan bei der Regierung ſeinen direkten Zweck nicht erreicht hat, ſo möchte er doch vielleicht in anderen Staaten, wo dergleichen Veränderungen im Schulweſen zur Sprache kommen, der Berückſichtigung und deßwegen der Bekanntmachung werth ſein. Der Einſender.

Digitized by Google

benutzen verſtehen; weßhalb es wohl das nächſte Bedürfniß ſein möchte: ihren Gebrauch möglichſt Vielen zu lehren.

Verarbeitet werden die rohen Stoffe mehr von einzelnen Meiſtern und ihren Gehülfen, als in eigentlichen Fabriken. Auch iſt es gar nicht die Abſicht unſeres weiſen Regenten und der höchſten Verwaltungsbehörde, die Fabrik-Unternehmungen, welche Einen reich und Viele arm, Einen Bürger zum Herrn und Viele ſeiner Mitbürger zu ſeinen Knechten machen, beſonders zu begünſtigen. Der Regent und die ihm zunächſt ſtehen, ſehen zu wohl ein, daß durch Fabrik-Einrichtungen nur das Fabrikat an Menge, äußerer Schönheit, Farbe, Glanz, ſelten an innerem Gehalt, Werth, Dauer — gewinnt, und der Fabrik-Arbeiter ſo wie der Abnehmer verlieren gleichermaßen, indem erſterer bei immer gleicher Beſchäftigung, bei der Trennung von ſeiner Familie, bei kärglichem Lohn ſeine geiſtige und leibliche Geſundheit einbüßt, um das ſtille Glück des Hausſtandes gebracht wird und nicht für die Erziehung ſeiner Kinder ſorgen kann; der letztere, indem er durch die Wohlfeilheit und Vergänglichkeit der ihm von allen Seiten angebotenen und faſt aufgedrungenen Waaren an ihren leichtſinnigen, ſorgloſen Gebrauch gewöhnt und durch ihre oft veränderte, immer ſchönere Form und Farben zu neuer Anſchaffung angereizt, und ſo von jener Freude an langem Beſitz abgebracht wird, die nicht vom Geiz herrührt, ſondern tief in der Seele ihren Grund hat, in den Erinnerungen, die daran kleben, und uns Dinge, die wir lange beſitzen, lieb machen und ſie ſchonen lehren, und ſo das Gemüth bereichern und befriedigen, während ſie — was ich als den unbedeutenderen Gewinn anſehe — die neue Anſchaffung erſparen. Es wird alſo das nächſte Bedürfniß ſein: in Vielen den Sinn für möglichſte Vervollkommnung ihres Gewerbes zu erwecken und zu beleben, jenen Sinn, welcher jedes Handwerk zur Kunſt zu erheben vermag, der nichts aus der Hand geben will, als nur das Vollendete, jene großartige Richtung der Seele, welche Meiſterwerke im Großen, wie im Kleinen ſchafft, die ihrer inneren Gediegenheit wegen theuer, aber auch ihrer Dauer, ihrer Brauchbarkeit und Schönheit wegen des ſorgſam ſchonenden Gebrauchs und des Aufbewahrens werth ſind, und deren Beſitz ebenſo, wie ihre Verfertigung erfreut und ehrt.

Digitized by Google

Unſere Verfaſſung und unſere geſelligen Verhältniſſe ſind ſo frei, als in irgend einem Lande. Kenntniſſe und Bildung allein entſcheiden über die Stellung, die jeder unter ſeinen Mitbürgern nehmen ſoll. Jeder kann zu den höchſten Ehrenſtellen in unſerm kleinen wohlgeordneten Staate gelangen, und jeder aus den geehrteſten Familien kann irgend ein mechaniſches Gewerbe ergreifen. Sein Handwerk ſchließt ihn von keinem geſelligen Kreiſe aus, zu dem ihn ſeine geiſtige Bildung berechtigt und ſeine Neigung hinzieht.

Des Menſchen geiſtige Kräfte ſind höchſt mannichfaltiger Art, und die verſündigen ſich ſchwer an der Weisheit des Schöpfers, die in eitler Willkür einen Rang zwiſchen dieſen Kräften hinſtellen und geltend machen wollen. Ich kann einen Knaben darum nicht für dümmer halten, weil er Worte und Formen einer fremden, nie gehörten, längſt abgeſtorbenen Sprache nicht mit Leichtigkeit aufzufaſſen und zu behalten vermag, während er vielleicht mit ganzer Kraft ſeiner Seele Formen- und Zahlenverhältniſſe verfolgt oder ſich von dem Schönen, was Natur und Kunſt in Farben, Formen und Tönen darbietet, auf eine unwiderſtehliche Weiſe angezogen und aus ſich ſelbſt zu produciren gedrungen fühlt. Ich halte auch den nicht für dümmer, der von allem dem nichts wiſſen mag, den ſein lebendiger Geiſt zu raſcher That, zu fröhlichem Schaffen und Genießen treibt, der von Stunde zu Stunde **lebt**, nicht viel zu **lernen** und **Gelerntes** zu wiſſen braucht, und bei einem treuen und frohen Herzen und redlichen Gemüth doch ein höchſt tüchtiger und ehrenwerther, ſich und andere beglückender Mann werden kann.

Eine der ſchönſten und heiligſten Pflichten der Staatsverwaltung iſt: ſolche Anordnungen zu treffen, daß jeder die Neigungen, die in ihm liegen, befriedigen, die Talente, die ihm Gott verliehen und die — noch einmal ſei es geſagt — gleich viel Werth haben, entwickeln und ausbilden kann, und die Gerechtigkeit fordert, daß der Weg allen gleich geebnet ſei.

Die ſich dem Staatsdienſte als Rechtsgelehrte, Geiſtliche, Aerzte, Verwalter und Rechner widmen wollen, finden in drei Pädagogien (Progymnaſien) und einem Gymnaſium Vorſchulen, in denen ſie durch das Studium der alten Sprachen, Mathematik, Naturwiſſenſchaft, Geſchichte und Geographie zu den

20 *

beſonderen Studien ihrer künftigen Berufsfächer vorbereitet werden. Ebenſo finden künftige Volksſchullehrer, Landwirthe und Kriegsleute in dem Seminar, der Ackerbau- und Militairſchule Gelegenheit, ſich für ihren Beruf auszubilden.

Nur dem künftigen Künſtler, Forſt- und Bergmann, Feldmeſſer, Apotheker, Kauf- und Gewerbsmann, Thierarzt, der die Volksſchule, die er bis zum 14. Lebensjahre beſucht, nicht geeignet findet, und der die Gelehrten-Schule nicht beſuchen will, weil ſie nicht giebt, was er braucht, oder nicht beſuchen kann, weil der Aufwand an Zeit und Geld in keinem günſtigen Verhältniß zu den ihm nützlichen Belehrungen ſteht, fehlt es an einer Anſtalt, welche ihm die Grundlehre giebt, aus denen ſich das Weſentlichſte der verſchiedenartigſten Künſte und Gewerbe entwickeln läßt und ſo zu einer rationellen Erlernung und künftigen Ausbildung jener Künſte und Gewerbe vorbereiten.

Das iſt, nach meiner Anſicht, die Aufgabe der zu errichtenden allgemeinen Gewerbeſchule von der Art und Wirkſamkeit, wie ſie nach der Lage unſeres Landes und der jetzigen und künftigen Gewerbeverhältniſſe unſeres Volkes wahrhaft nützlich werden möchte und hier in einigen flüchtigen Umriſſen näher bezeichnet werden ſoll.

Gelehrt wird:

1) Deutſche, Franzöſiſche und Engliſche Sprache; denn ſie öffnen dem Zöglinge die gebildete Welt und laſſen ihn an dem Schatz der Erfindung faſt aller Europäiſchen Nationen Antheil nehmen.

2) Mathematik, ſehr gründlich und umfaſſend; Zahlenlehre bis zu allen bürgerlichen Rechnungsarten mit Einſchluß der Buchſtabenrechnung, und Formenlehre bis zur Geometrie und Mechanik.

3) Naturgeſchichte der Mineralien, Pflanzen, Thiere, ſehr gründlich, nicht ſo wohl umfaſſend als tief eingehend. Im allgemeinen Theil die Geſetze der Entſtehung, Erhaltung, Ernährung und Fortpflanzung möglichſt klar und ernſt darlegend und im beſonderen Theil ſolche Gegenſtände auswählend, die wegen ihrer allgemeinen Verbreitung Einfluß auf den Naturcharakter der Gegend oder irgend einen ſehr wichtigen tech-

Digitized by Google

niſchen Gebrauch haben, als Heilmittel, Baumaterial, Farbeſtoff u. ſ. w. dienen.

4) Naturlehre. Mit großer Sorgfalt ausgewählt, was uns einen Blick in die tägliche Erſcheinung des geſammten Naturlebens gewährt und uns über die Zuſammenſetzung, Veränderung, Auflöſung der Naturkörper und die Eigenſchaften und Verwandtſchaften der Urſtoffe belehrt. Sie iſt die wichtigſte Lehre unter allen; kein Handwerksmann kann ſie entbehren. Sie iſt, wie Realis de Vienna ſagt, Alles Wiſſens Meer und Kaiſerin.

5) Geographie. Aber freilich kein todtes Gerippe von Städten und Ländern, Namen und Anzahl ihrer Einwohner, die doch nicht richtig ſind und auch nicht behalten werden können, ſondern der Naturzuſtand der Länder muß mit möglichſt lebendigen Farben gemalt und der Zuſtand der ländlichen und ſtädtiſchen Gewerbe muß in großen deutlichen Umriſſen dargelegt werden.

6) Geſchichte, die für dieſen Zweck ganz eigen bearbeitet, die Entwickelung der geiſtigen Kräfte der Völker, ihre Fortſchritte, ihre Störungen, die Ereigniſſe, die fördernd oder hindernd darauf eingewirkt haben, möglichſt klar darlegen, einzelne große Handlungen und Charakterzüge enthalten und auf eine lebendige, Geiſt und Gemüth anregende Weiſe erzählt werden müßte.

7) Zeichnen in ſeinem ganzen Umfange und ſehr gründlich, doch ſo, daß für jeden Zögling nach dem Bedürfniſſe ſeines künftigen Gewerbes geſorgt wird.

8) Bergbau,

9) Landbau,

10) Technologie,

11) Handelskunde werden umfaſſend, doch nicht in dem Sinne gelehrt, daß der Schüler, welcher die Anſtalt verläßt, nun als vollendet unterrichteter Bergmann oder Landwirth u. ſ. w. auftreten könne, ſondern vielmehr ſo, daß er das, was er nun praktiſch, ſelbſtthätig theilnehmend erlernen ſoll, richtig auffaſſen, beurtheilen und ſeinen Stoff mit Verſtand behandeln lerne; denn alle dieſe Beſchäftigungen laſſen ſich nicht im Zimmer, nicht aus Büchern oder aus dem Munde des Lehrers

Digitized by Google

und nicht auf ſogenannten Exkurſionen durch die Felder oder Werkſtätten erlernen. Die ſorgfältigſte Schilderung lehrt weder Pflug noch Flegel führen, noch ihre Führung beurtheilen; ſie müſſen in die Hand genommen und geprüft und ihre Führung muß geübt werden.

Aufgenommen werden alle, die ſich nicht dem Gelehrten-Stande oder dem Staatsdienſte widmen wollen und die Kunſt oder das Gewerbe, zu dem ſie Neigung haben, nicht bloß auf hergebrachte Weiſe um des Brodes und des Taglohns willen zu treiben, ſondern Kraft und Beruf in ſich fühlen, es zu fördern, zu vervollkommnen, etwas Ausgezeichnetes in ihrem Fache zu leiſten. Die Aufzunehmenden werden ſtreng geprüft und alle zurückgewieſen, die in der deutſchen Sprache und im Rechnen noch ſo weit zurück ſind, daß ſie an dem hier zu ertheilenden Unterrichte nicht mit Gewinn Antheil nehmen können. Für Naturwiſſenſchaften hingegen ſind diejenigen am empfänglichſten, die noch durch keinen oberflächlichen, mehr ſpielenden Unterricht in den früheſten Lebensjahren gegen eine tiefere und ernſtere Anſicht der Natur abgeſtumpft ſind und ſich gerade durch das Neue, was ſie von Stunde zu Stunde vernehmen, lebhaft und wohlthuend angeregt fühlen.

An den vorbereitenden Lehren 1)—7) nehmen alle Zöglinge Antheil, nur den Landwirthen können die fremden Sprachen, wenn ſie es wünſchen, erlaſſen werden; an den beſondern Lehren nur die einzelnen Zöglinge nach Bedürfniß ihres künftigen Berufes.

Alle Aufgenommenen machen ſich zu dem ganzen Lehrgang verbindlich, damit nicht durch die halbgebildet Entlaſſenen der Ruf der Schule leidet und der Schüler ſelbſt in ſpäterer Zeit die Lücken ſchmerzlich fühle.

Sie treten nach zurückgelegtem 15. Jahr in die Anſtalt, wenn ſie die Volksſchulen oder Pädagogien verlaſſen und 1 Jahr im elterlichen Hauſe Zeit gehabt haben, theils das bisher Erlernte ſich mehr anzueignen, theils mit größerer Umſicht den künftigen Beruf zu wählen, und verlaſſen dieſelbe nach einem zweijährigen Lehrgang, nach vollendetem 17. Jahr.

Zöglinge von 15—17 Jahren möchten Vielen zu alt ſcheinen. Ich bitte aber zu bedenken, daß Form und Gegenſtand

Digitized by Google

des in dieſer Schule zu ertheilenden Unterrichts einen gewiſſen Ernſt, eine Reife, eine vorahnende Theilnahme an bürgerlichen Gewerbsverhältniſſen vorausſetzt, die nur von dem Jüngling, aber nicht von dem Knaben erwartet werden kann. Auch ſollen ja nicht alle Gewerbsleute in dieſer Schule gebildet werden.

Für die Talentloſen und leider auch für die Vermögensloſen, die zwiſchen dem 14. und 15. Jahr als Lehrlinge eintreten und während 3—4 Jahren mehr Zeit auf Mägdedienſte verwenden müſſen, als zur Erlernung ihres Gewerbes verbrauchen, iſt dieſe Anſtalt nicht geeignet. Aber auch denen kann ſie nicht genügen, die als gelehrte Mineralogen, Bergleute, Chemiker u. ſ. w. eine Anſtellung ſuchen, oder die Wiſſenſchaft fördern wollen. Sie iſt nur für den Gewerbsmann, der unabhängig ſein Leben praktiſcher Thätigkeit widmet und ſich dazu würdig vorbereiten will.

Die Entlaſſenen ſollen nicht mit den Anſprüchen eines vollendet Ausgebildeten — eines Ausſtudirten — ſondern mit der Beſcheidenheit eines Schülers, der uur die Anfangsgründe kennt und jetzt erſt auslernen will, in die Comptoirs der Kaufleute, die Werkſtätten der Künſtler, die Höfe der Landleute und in die Schächte und Hütten des Bergmanns oder in die Officinen des Apothekers treten.

Deßwegen ſoll auch in dieſer Schule von dem praktiſchen Theile der Gewerbe nur wenig die Rede ſein, um den Sinn dafür, die Begierde darnach, nicht durch leere Worte abzuſtumpfen und die Theorie ſoll ohne allen gelehrten Prunk nur die allgemeinſten, nach dem jetzigen Standpunkt der Wiſſenſchaft als wahr anerkannten Geſetze möglichſt klar darlegen und möglichſt gründlich nachweiſen.

Der beſte Ort wäre allerdings eine große, an mannichfaltigen Gewerben und wohlhabenden, gebildeten Bürgern reiche Stadt. Eine ſolche findet ſich aber in unſerm Lande nicht. In jeder unſerer Städte werden immer nur wenige Bürger geeignet ſein, ihren Söhnen eine ſolche Bildung geben zu laſſen. In der Hauptſtadt vielleicht noch die meiſten. Aber dieſe iſt wegen ihrer vielen Zerſtreuungen und der unverhältnißmäßigen Theurung der Wohnungen der am wenigſten geeignete. Da alle anderen kleinen Städte gleichwenige Zöglinge liefern würden, ſo

Digitized by Google

ſcheint es am billigſten, daß die Anſtalt mitten im Lande, an einem ſtillen, möglichſt wohlfeilen Orte ſei, von wo jedem der Verkehr mit den Seinigen erleichtert und wo keine andere Lehranſtalt iſt.

Leitung und Unterricht beſorgen:

1) ein Direktor, der zugleich einige ihm zuſagende Lehrfächer übernimmt;
2) ein Lehrer für Naturwiſſenſchaft;
3) „ „ „ Geſchichte und Geographie;
4) „ „ „ Sprachen, und
5) „ „ „ Mathematik und Zeichenkunſt.

Bergbau kann vielleicht von einem nahe wohnenden Berg- oder Hüttenmann gelehrt werden.

Unentbehrliche Hülfsmittel ſind: ein vollſtändiger phyſikal-chemiſcher Apparat, eine für den Zweck ausgewählte Naturalienſammlung, Modellſammlung und Bibliothek.

Die Zöglinge dieſer Schule ſind nicht zu öffentlichen Auftritten — zur Präſentation — zu Glanz und Schein berufen, ſondern zu einem ſtillen, beſcheidenen, tüchtigen Geſchäftsleben, daher auch ſtatt der öffentlichen Prüfungen beſſer ſchriftliche in Gegenwart der Lehrer ausgearbeitete Aufſätze, Rechnungen, Zeichnungen u. dgl. den Abgeordneten der Regierung vorgelegt werden dürften, welche von Zeit zu Zeit, den Lehrern und Schülern unerwartet, die Anſtalt beſuchen.

Um der Schule Beſuch zu verſchaffen, iſt irgend ein Reizmittel nöthig. Kleine Stipendien reichen für die Armen nicht aus und werden von den Wohlhabenden nicht beachtet, und zu großen Stipendien fehlt es an Fond. Durch die Militairpflicht wird der Bildungsgang des jungen Künſtlers und Gewerbsmannes auf eine ſehr ſchmerzliche Weiſe unterbrochen. Alle Zöglinge der Anſtalt davon zu befreien, würde unbillig ſein und die Schule mit kraftloſen, verzogenen Mutterſöhnen überfüllen, von denen die Kunſt ſo wenig, als das Militair zu erwarten hat; aber das wäre vielleicht möglich, daß als Belohnung für die höchſte Anſtrengung, das redlichſte Betragen und für das ſittliche Leben in jedem Jahr eine gewiſſe Anzahl vom Militairdienſte befreit würden.

Digitized by Google

Um aber auch unter den Gewerbsleuten ſelbſt das Nachdenken über die Gegenſtände ihres Berufes zu erwecken, ſie mit neuen Erfindungen des Auslandes bekannt zu machen, ihnen Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Wahrnehmungen mitzutheilen und durch Austauſch ihrer Ideen zu berichtigen und die Väter zur Einſicht deſſen zu bringen, was ihnen fehlt, was ſie in den Fortſchritten, in ihren Gewerben aufhielt, was aber ihren Söhnen in der Gewerbeſchule durch den wiſſenſchaftlichen Unterricht mitgetheilt werden ſoll, werde unter der Leitung eines eigenen Direktors ein **techniſcher Verein** gebildet und mit dem **landwirthſchaftlichen Vereine** in Verbindung gebracht.

An den Tagen, wenn Preiſe für landwirthſchaftliche Leiſtungen ausgegeben werden, mögen auch Techniker aller Art ihre Arbeiten vorlegen and ehrende Belohnungen finden.

Im Lokale der allgemeinen Gewerbeſchule, welches in ſpäterer Zeit der Sitz des landwirthſchaftlichen und techniſchen Vereins ſein möchte, werde eine vollſtändige Sammlung aller inländiſchen Erzeugniſſe des Gewerbefleißes angelegt, welche den Schülern zur Belehrung, den Lehrern zur Hülfe bei ihrem Unterrichte dienen und den Meiſtern, die ſie geliefert haben, Ehre und Vortheil bringen, indem ein Preisverzeichniß damit verbunden werden kann, aus welchem jeder Reiſende erſieht, von welchen Orten und unter welchen Bedingungen die verſchiedenen Gegenſtände zu beziehen ſind; daher ſie auch Eigenthum der Gewerbsleute bleiben müßten, um die von ihnen gelieferten Gegenſtände auszutauſchen oder zu vervollſtändigen, ſo oft ſie im Stande ſind, etwas Beſſeres oder Neues an die Stelle des früher Eingeſandten zu legen.

Als Organ der gegenſeitigen Mittheilung diene ein eigenes **Gewerbeblatt**, welches von dem Vorſteher der Gewerbeſchule beſorgt, monatlich dem landwirthſchaftlichen Wochenblatte beigelegt wird und in einem leicht faßlichen Style Belehrungen über techniſche Gegenſtände aller Art, Biographien ausgezeichneter Gewerbsleute, kurze Auszüge aus Verordnungen des In- und Auslandes, die auf Handel und Gewerbe Bezug haben, Anerbietungen von Waaren u. dgl. enthält.

Durch dieſe vereinten Anlagen, welche die Bildung der Jugend und der Erwachſenen bezwecken, wird dem geiſtigen

Streben ein neuer Anhaltspunkt gegeben, der das Fremdartige ſcheidet und das Aehnliche, Zuſammengehörige verbindet und ſo die Entwickelung aller Kräfte — indem ihnen Raum und Nahrung gegeben wird — erleichtert und befördert.

VI.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1. Ideen zu Stylübungen mit Andeutungen zum Gebrauche derſelben beim Unterrichte in oberen Mädchenklaſſen der Bürgerſchulen, nebſt beigefügten Stylproben. Geſammelt von C. Zierſche, Prediger. Zweite Sammlung. Zweite (,) verbeſſerte und ſehr vermehrte Auflage. Leipzig, 1835. Weygand'ſche Verlagsbuchhlg. (l. Gebhardt.) (XVI u. 286 S. 16 gGr.)

Die dritte Sammlung dieſer Schrift bildet:

Der Briefſteller für Mädchen. Ein Hand- und Hülfsbuch für die gebildete weibliche Jugend u. ſ. w. Zweite u. ſ. w. Auflage. Ebendaſelbſt.

Die erſte Sammlung des Werkes, deſſen zweite und dritte Sammlung wir hiermit zur Anzeige bringen, iſt uns unbekannt geblieben. Da der Verf. erklärt, daß die zweite eine Fortſetzung der erſten und ganz nach denſelben Grundſätzen eingerichtet ſei, ſo können wir ihrer, um das Buch kennen zu lernen, entbehren. Auch bedarf es bei der Herausgabe einer Anleitung zum deutſchen Style und von Stylproben keiner Rechtfertigung bei dem, welcher die Bedürfniſſe der Schulen und der Lehrer und die Verlegenheit der letzteren kennt, wenn ſie ſtets den paſſend-

Digitized by Google

ſten, geeigneteſten Stoff zu den Stylübungen wählen wollen. Eine ſolche Anleitung iſt, zumal für Mädchenſchulen, ein wahres Bedürfniß. Es kommt daher nur darauf an, daß ſie billige Anforderungen befriedige.

Der Inhalt des erſten der obigen Bücher beſteht aus zwei Theilen: 1) Ideen zu Stylübungen; 2) Stylproben. Jener ſind 76, dieſer 34. Wir zählen einige von jenen auf:

1. An eine große Eiche. 2. Ueber die verſchiedenen Arten der Malerei. 3. Die Vortheile einer großen Stadt. 4. Ueber das Eigenthümliche der heißen Zone. 5. Die Eigenſchaften des Lichts. 6. Einige Kennzeichen einer zu hohen Meinung von ſich ſelbſt u. ſ. w.

Wir ſehen, die Gegenſtände folgen ohne Ordnung auf einander. Das iſt, trotz der Gegenbemerkungen des Hrn. Verf., ein Uebelſtand, dem leicht hätte abgeholfen werden können. Der Gebrauch eines ſolchen Buches und die Auswahl des Stoffs wird durch ein paſſendes Fachwerk erleichtert.

Der Verf. giebt nun begreiflicher Weiſe nicht bloß die Themata, ſondern er liefert den Stoff und giebt Andeutungen zur Vertheilung und Bearbeitung deſſelben. Es wird zur Veranſchaulichung der Sache am beſten ſein, wenn wir ein Beiſpiel auswählen, z. B. Nro. 3.:

„Die Vortheile einer großen Stadt.“

„In der Einleitung könnte gezeigt werden, daß alle Städte unter einander gemeinſame Merkmale haben, daß ſie ſich aber auch nach dem Umfange, nach der Zahl der Einwohner, nach der vorherrſchenden Richtung der Thätigkeit ihrer Einwohner, z. B. auf Handel, auf Fabriken, auf Manufacturen, nach der beſondern Beſtimmung, als Wohnort des Fürſten, als Sitz der Hauptregierung einer Provinz, weſentlich von einander unterſcheiden. Der Unterſchied, den man im gemeinen Leben unter den Städten macht, daß man ſie klein oder groß nennt, beruht theils auf ihrem Umfange und der Einwohnerzahl, theils auf dem ausgebreiteten Handel, der in derſelben blüht, theils auf den höhern Unterrichts- und Bildungsanſtalten, die ſich in denſelben befinden. Welche Vortheile bietet nun eine große Stadt vor einer kleinern dar?

Digitized by Google

1) iſt die allſeitige Bildung der Jugend leichter zu bewerkſtelligen. — Faſt für jedes Fach des Wiſſens, der Kunſt, giebt es in einer großen Stadt kleinere oder größere Unterrichts- oder Bildungsanſtalten, an denen gute Lehrer arbeiten. Wie leicht wird es nicht den Eltern, für jeden Unterrichtszweig, für jede Kunſt vorzügliche Lehrer zu erhalten! — Wie ſchwer, wie ſelten iſt das in einer kleinen Stadt möglich! Wie nothdürftig iſt oft der Unterricht in den wiſſenswertheſten Dingen! —

2) ſind die Gelegenheiten, arbeiten und erwerben zu können, häufiger. — Je größer die Menge, deſto mehr Gelegenheit für jeden, der zu arbeiten Luſt hat, zu erwerben. — In kleineren Städten ſehr oft Mangel an Arbeit, daher mehr Armuth. — Wie viel ſicherer kann in größeren Städten eine unbemittelte, aber arbeitſame Familie Gelegenheit finden, ſich bei Zufriedenheit und Sparſamkeit zu ernähren.

3) iſt Hülfe für große Unglücksfälle und Gefahren leichter möglich. — Bei der Menge wohlhabender Leute in einer großen Stadt kann der ſchwer Leidende gewöhnlich eher auf ſchleunige und kräftige Hülfe rechnen. Den großen Unglücksfällen, die ein Dorf oder eine kleine Stadt betreffen, kommt die meiſte Hülfe von großen Städten. (Die Quittungen in öffentlichen Blättern ſind dafür ſprechende Beweiſe.) Bei Gefahren des Krieges lebt der Bewohner einer großen Stadt weit ruhiger und geſicherter; denn nach den großen Städten begeben ſich Perſonen vom höheren militairiſchen Range.

4) kann man mitten im Geräuſche in ſtiller Verborgenheit leben, fern von den Nachſtellungen niedriger Klatſchſucht. — Worin beſteht das, was man gewöhnlich kleinſtädtiſches Weſen nennt? — In einer großen Stadt leben Leute in einem und demſelben Hauſe, die ſich oft gar nicht kennen. Bei der Menge der Bewohner, bei der ſo regen Geſchäftigkeit, bleibt das Familienleben der einzelnen, außer von Freunden, unbeachtet. — Bei der Menge von Einwohnern, bei der deßwegen ſteten Bekanntſchaft mit Neuigkeiten aller Art an fremden Orten und Ländern wird die Aufmerkſamkeit mehr auf allgemeine Gegenſtände gelenkt, als auf das Leben der Einzelnen; es iſt ſteter Stoff der Unterhaltung in ge-

Digitized by Google

ſelligem Kreiſe vorhanden, ohne ihn aus dem Familienleben der Einzelnen zu entlehnen.

Zum Schluſſe die Bemerkung, daß zwar das Leben in einer großen Stadt vielfältig ſittlich gefährdet werde, daß man mit Recht das Sittenverderbende tadle, aber daß doch das vielfältige Gute, was eine große Stadt darbietet, auch hoch zu ſchätzen ſei.“

Der Gebrauch dieſer Sammlung führt in ſolcher Weiſe nicht bloß zur Aneignung eines guten Syls, ſondern auch nebenbei zu mancherlei nützlichen Kenntniſſen und Anſichten. Das iſt ganz unſere Meinung: Nicht bloß Streben nach Fertigkeiten, ſondern Veredlung durch geiſtbildenden Stoff!

Die Stylproben ſind geſammelt und haben namhafte Schriftſteller: Krummacher, Hebel, Funke u. A. zu Verfaſſern. Sie ſollen als Muſter gebraucht werden.

Die dritte Sammlung: der Briefſteller ꝛc., hat eine ähnliche Einrichtung. Er beſteht aus 5 Abſchnitten: 1) der Brief nach ſeiner äußeren und inneren Einrichtung; 2) Aufgaben zu Briefen; 3) Stylproben; 4) die in brieflicher Unterhaltung zuweilen vorkommenden Abkürzungen und Fremdwörter; 5) Geſchäftsaufſätze.

Das Schreiben eines Briefes ſetzt, wenn es gelingen ſoll, alſo auch in Schulen, voraus: 1) grammatiſche Kenntniß der Sprache, in welcher man ſchreibt; 2) Gewandtheit im Ausdruck; 3) Kenntniß der äußeren Lebensverhältniſſe, beſonders der bürgerlichen; 4) vollſtändigen Beſitz des Stoffes, den man verarbeiten will. Folglich kann ein kleines Mädchen noch keinen ordentlichen Brief ſchreiben lernen; dieſes ſetzt ein reiferes Alter voraus, und der Unterricht darin gehört in das letzte Jahr der Schulzeit, vorausgeſetzt, daß ſie wenigſtens bis zum vollendeten 14. Jahre ausgedehnt wird. Einige Fertigkeit im Briefſchreiben verlangt man mit Recht von jedem ausgebildeten Mädchen. Ein guter Brief iſt allemal ein ſicherer Beweis von einiger Bildung, obgleich es Menſchen genug giebt, die einen ſchlechten Brief ſchreiben, obgleich man ihnen darum den Beſitz der Bildung noch nicht abſprechen kann. Jener Satz darf nicht umgekehrt werden.

Digitized by Google

Nach unſerer Erfahrung bietet der Unterricht im Aufſatz- und **Briefſchreiben** eine Gelegenheit, und er bietet eine Stellung des Lehrers zu dem Schüler, beſonders zur Schülerin dar, die nicht überall ſo gewürdigt wird, als ſie es verdient. Es iſt die gemeinſchaftliche Stellung zu einem Dritten. In der Regel ſteht der Lehrer dem Schüler gegenüber: der Schüler arbeitet für den Lehrer, wenigſtens in ſeiner Meinung. Der Brief dagegen ſetzt einen Dritten, an welchen er geſchrieben wird. Verſteht es nur der Lehrer, dieſes Verhältniß objectiv anſchaulich zu machen und die Einbildungskraft des Kindes auf eine beſtimmte Perſon zu fixiren, ſo arbeitet es für dieſe Perſon und der Lehrer erſcheint nun als der Theilnehmer ſeiner Bemühung, als „der Gehülfe ſeiner Freude“. Aus dem **Gegen — einander — über** iſt ein **Mit — einander** geworden, ein der tiefſten Einwirkung auf die feine Geſittung und edle Geſinnung des Schülers und der Schülerin höchſt günſtiges Verhältniß. Es iſt ein edles Streben des heranwachſenden Menſchen, in den Augen achtungswürdiger und geachteter Menſchen als ein achtungswerther da zu ſtehen. Wie fängt man das an? Welche Eigenſchaften, Kenntniſſe und Fertigkeiten muß man ſich aneignen, um geſchätzt und geliebt zu werden? Wie gewinnt man gute Menſchen für ſich? Dieſe und ähnliche Fragen ſteigen von ſelbſt in der Bruſt der dem Leben entgegenreifenden Kinder auf. Da ſich nun der Aufſatz auf das praktiſche Leben bezieht und beziehen ſoll, zumal der Brief, ſo bietet er die oben angedeutete ſchöne Gelegenheit und führt die rechte Stellung herbei, in der die Kinder empfänglich ſind für eine Einwirkung der feinſten und edelſten Art. Hier kann der **Erzieher** mit ſeiner ganzen Reife, ſeiner ganzen Bildung eingreifen.

Die obige Anleitung iſt eine **vorzügliche**.

2. Handbuch der Unterrichtskunſt nach der bildenden Methode für Volksſchullehrer von Dr. **H. Stephani**, k. b. Kirchenrathe ꝛc. Erlangen, **1835**, in der Palm'ſchen Verlagsbuchhandlung. (**XII** u. **272** S. **1** Rthlr.)

Als Zweck dieſer Schrift nennt der Hr. Verf.: „**Begründung einer beſſeren Bildung der Menſchheit als**

Grundbedingung ihrer Erlöſung von einem im Ganzen bis jetzt noch ſchmählichen und unſeligen Zuſtande.“ Dieſem Ziele habe er ſein ganzes Leben lang nachgetrachtet. Nur Schade, daß ſeinem pädagogiſchen Wirken zwei bedeutende Männer als Schulreformatoren entgegen getreten ſeien, ſonſt habe er für Verbeſſerung des geſammten deutſchen Schulweſens noch ungleich mehr bewirken können. Doch wir müſſen den Verf. hier ſelbſt ſprechen laſſen. „Der eine war Peſtalozzi, welcher durch ſein Feldgeſchrei, er habe die unfehlbaren Mittel zu vollendeter Menſchenbildung entdeckt, eine geraume Zeit die Augen der Welt nur nach dem Alpenlande richtete. So unverwerflich die Grundſätze waren, von denen er als Reformator ausging, und die ihm als Herold derſelben einen bleibenden Namen erwarben, ſo ungenügend zeigen ſich bekanntlich ſeine Verſuche zu ihrer praktiſchen Ausführung. Daher kommt es, daß ſeine Lehrarten nur eine vorübergehende Erſcheinung wurden, und die meinigen bei Vielen nicht nur den Vorzug erhielten, ſondern daß ſie ſelbſt in der Schweiz, dem Schauplatze ſeiner ehemaligen Thätigkeit, in neuerer Zeit ſich geltend zu machen angefangen haben.

Der zweite Mitreformator, welcher meiner pädagogiſchen Wirkſamkeit als Schriftſteller hemmend in den Weg trat, war Niemeyer, ein Mann von großen Talenten und umfaſſender Gelehrſamkeit. Sein Werk „Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts“ bleibt für alle, welche eine gelehrte Erörterung der Erziehungs- und Unterrichtswiſſenſchaft in allen ihren Theilen, eine Zuſammenſtellung der verſchiedenen pädagogiſchen Meinungen, und eine Ueberſicht der dahin gehörigen Literatur zu haben wünſchen, von klaſſiſchem Werthe. Ob wir gleich perſönliche Freunde waren, ſo trat er doch in dem weiten Kreiſe ſeiner Anhänger, bei denen er als einziger Rathgeber galt, meiner Wirkſamkeit, wo nicht feindlich, doch hemmend entgegen. Selbſt über meine Leſemethode, welche, der vielen Gegner ungeachtet, nun doch ſchon nach 25 Jahren die allgemeine in Deutſchland geworden iſt, ſprach er früherhin das ungünſtige Urtheil aus, daß ſie ſich mehr für den Privatgebrauch als zum öffentlichen Unterricht in Schulen eigne; und erſt, da ich ihn hierüber öffentlich zu Rede ſetzte, erklärte er ſich dahin, ſich eines Beſ-

Digitized by Google

ſern überzeugt zu haben. In obigem, die Literatur doch beſonders berückſichtigendem Werke gedenkt er keiner meiner pädagogiſchen Zeitſchriften, weder der 4 Jahrgänge meines Archivs der Erziehungskunde für Deutſchland 1791—1794, in welchem ſelbſt auch eine ihm ſehr zur Ehre gereichende Beſchreibung ſeines Pädagogiums zu Halle enthalten iſt; noch meines ſeit 28 Jahren in 29 Bändchen herausgegebenen und durch ganz Deutſchland verbreiteten Schulfreundes. Eben ſo ließ er bei Anführung der Hauptwerke über Erziehung unerwähnt meinen „Grundriß der Staatserziehungswiſſenſchaft, Leipzig 1797," ob er gleich aus den Gedicke'ſchen Annalen des Preußiſchen Schul- und Kirchenweſens wiſſen mußte, daß der damals mit einer Reform des geſammten Schulweſens in Preußen beauftragte Königl. Herr Staatsminiſter von Maſſow in einem beſondern Aufſatze erklärt hatte, dabei jenen meinen Grundriß als „ſichern Führer zu Grunde gelegt zu haben". Eben ſo wenig gedenkt er der auf Geheiß eben dieſes würdigen Staatsmannes von mir vorgenommenen ausführlichen Bearbeitung jenes Grundriſſes unter dem Titel „Syſtem der öffentlichen Erziehung", ob ihn gleich beide Werke veranlaßt haben, ſein anfänglich nur aus einem Bande beſtehendes Buch auf 3 Bände auszudehnen, weßhalb der Inhalt der beiden letzten nicht mehr ſeinem Titel entſpricht. Doch am meiſten noch mußte mir auffallen, daß Niemeyer in jenem ſeinem Werke nicht einmal meiner Rechenmethode gedachte, welcher doch gleicher Werth mit meiner Leſe- und genetiſchen Schreibmethode zukommt, und ob ich gleich die Anweiſung dazu ihm ſelbſt als altem Freund dedicirt hatte.

So geſchah es, daß meine bildende Methode, ob ſie ſich gleich auf alle Zweige des Unterrichts erſtreckte, nur zum kleinſten Theile den Lehrern meines deutſchen Vaterlandes bekannt wurde, und damit einen Beleg zu dem alten Ausſpruche lieferte: Auch Schriften haben eigene Schickſale."

Die Leſer werden mit mir ſtaunen über dieſe Ruhmredigkeit, die kaum ihres Gleichen haben möchte. Es iſt ein Phänomen in der pädagogiſchen Welt. Nehme der Verf., wie es auf S. IV geſchieht, das Wort Demuth nur nicht in den Mund! Allen Reſpekt vor jedem wohlgemeinten Streben in Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichts, auch Achtung

Digitized by Google

vor den Leiſtungen des Hrn. Kirchenraths Stephani; nur vermeſſe ſich keiner mehr zu ſein als er iſt! Wenn er Peſtalozzi's Lehrarten eine vorübergehende Erſcheinung nennt, und Niemeyern anklagt, daß er ihm durch Stillſchweigen in den Weg getreten, ſo wird Jedermann Jenes — Irrthum oder Verkleinerungsſucht, dieſes — Ungerechtigkeit und Anmaßung nennen. Stephani hat das Seinige geleiſtet, wir erkennen es dankbar an; aber von wem iſt die Entwickelung und Belebung des Schulweſens ausgegangen, von Peſtalozzi oder ihm? Doch wir gehen daran vorüber, bedauern es nur, daß ein ſolcher Mann in ſeinem langen Leben nicht mehr gelernt hat.

Das vorliegende Buch ſoll „meine bildende Methode in ihrer Geſammtheit zur allgemeinen Kenntniß" bringen. Ich bitte die Leſer, das Wort „meine" nicht zu überſehen. Stephani ſpricht nicht von der bildenden Methode überhaupt, ſondern von der ſeinigen. Sie iſt ausſchließlich ſein Eigenthum. Seien wir darum auf dieſe bildende Methode und auf „das bildende Princip" aufmerkſam!

Der Inhalt iſt in Vorleſungen eingekleidet, 12 an der Zahl, weil etwas Frohbegeiſterndes in dem Gedanken für ihn gelegen, alle Jugendbildner um ſich verſammelt zu träumen.

1. Von der Unterrichtskunſt überhaupt.

Sie beginnt mit einer Anrede an die Lehrer, „Erlöſer der Menſchheit" zu werden von dem im Ganzen und Einzelnen kläglichen Zuſtande der Menſchenwelt. Hierauf redet der Verf. von der dem Menſchen angeborenen Würde und ſeiner Beſtimmung, ſich die Erde durch Geiſteskraft unterthänig zu machen, Weltbeherrſcher zu werden, von dem Zwecke des Lehrerſtandes, dem Menſchen die allgemeine Bildung zu verſchaffen, von den Grundtrieben des menſchlichen Herzens nach Wohlſein und Geſelligkeit und deßhalb von dem Ziel der Bildung, die Menſchenkraft für den Staatsverein zu bilden, was für Jeden gelte, er gehöre einem Stande an, welchem er wolle; von den Volksſchulen als Anſtalten, in welchen „der Grund zu der für unſere Nationaljugend nöthigen allgemeinen Menſchen- und Bürgerbildung gelegt werden ſolle"; von der Nothwendigkeit einer genügenden Grundbildung bei der vorliegenden „Jammer-

Digitized by Google

geſtalt der Menſchenwelt, indem die Völker insgeſammt noch eine einſeitige und höchſt mangelhafte Bildung beſitzen. Kaum der fünfundzwanzigſte Theil unſeres Volkes iſt allſeitig gebildet, während 24 Theile deſſelben in dem Zuſtande einſeitiger, folglich ärmlicher Bildung ſchmachten.“ Darum ſei die Auffaſſung des Zweckes des Berufes des Schullehrers um ſo wichtiger, „je weniger man von Oben dieſe Beſtimmung der Volksſchule auffaßt.“ Dann leitet der Verf. den Mangel allgemeiner Bildung zum Theil von dem frühen Uebergang der Kinder in die lateiniſchen Schulen her.

„Noch ein größerer Nachtheil drohte der allgemeinen Nationalbildung jüngſt in Baiern, da man auf den einſeitigen Antrag eines Philologen bereits den Entſchluß gefaßt hatte (deſſen Vollziehung aber ein guter Genius noch verhinderte), die geſammte Nationaljugend ſchon vom achten Jahre ihrer allgemeinen Bildungsſchule zu entziehen und ſie in lateiniſche Spezialſchulen zu verſetzen, um hier Hexameter und Elegien in altrömiſcher Sprache verfertigen zu lernen, welche ſie einſt hinter dem Pfluge und in der Profeſſionsſtube hätten abſingen können. So rächt ſich die Unbekanntſchaft mit der für den Staat ſo wichtigen Staats-Erziehungs- und Schulorganiſationswiſſenſchaft, welche, wie jede andere Wiſſenſchaft, ſorgfältig ſtudirt ſein will, und von welcher ſo oft die zur Leitung des Staatsſchulweſens Berufenen nichts verſtehen.“

Dann ſchärft Steph. es den Zuhörern ein, daß ſie beſonders die Selbſtkraft der Schüler anzuregen, die Jugend zu richten, zu unterrichten hätten — er ſpricht von den Grundkräften des menſchlichen Geiſtes und von der Nothwendigkeit der Herrſchaft der Vernunft, weshalb die Lehrer, welche bisher meiſt nur das Erkenntnißvermögen entwickelt, mehr als Polizeimeiſter ſein müßten — endlich von der Nothwendigkeit der eigenen Bildung für die Lehrer ſelbſt.

Die Sprache, in der dieſe erſte Vorleſung gehalten, iſt einfach, klar und eindringlich, und der Verf. ſpricht, was nur zu loben iſt, ſeine Anſichten mit rückhaltloſer Offenheit und Entſchiedenheit aus. Dem Inhalt ſelbſt muß man im Allgemeinen durchweg beiſtimmen.

2. Von dem zum Unterrichte nothwendigen Stoffe.

Das Wiſſen verhält ſich zum Handeln wie das Mittel zum Zweck. Handeln ſoll der Menſch: „Machet Euch die Erde unterthan und herrſchet über ſie!“ Das Einſammeln des Wiſſens iſt ſelbſt ein Thun, wenn es mit Selbſtthätigkeit geſchieht. Darum rechte Befähigung der Wiſſens- und Erkenntnißkraft! Denn dieſe bleibt, wenn Alles ſchwindet, ſelbſt die Sprachen aufhören, wie nach des Apoſtels Ausſpruch im Jenſeits. Zur Beherrſchung der Erde iſt es nothwendig, das Weltall der Denkkraft zu unterwerfen.

Wegen der Unendlichkeit der Dinge iſt es unerlaßlich, die zur allgemeinen Bildung nothwendigen Kenntniſſe von den zur Bildung tauglichen und von dem Gemeinnützlichen zu unterſcheiden. Zur Bildung iſt auch die altrömiſche tauglich, wie Alles. Aber „eben ſo gut ließe ſich auch die Sprache der Hottentotten für jenen Zweck nachweiſen“. Aus demſelben Grunde hat Steph. in ſeinem Schulfreunde von je her gegen das Einſchwärzen gemeinnütziger Kenntniſſe geeifert.

Zur Kraftausbildung, dem Zwecke des Menſchenlebens, beſitzt der Menſch zwei Organe: den Körper und die Sprache. Alſo zuerſt Körperbildung durch Spiele, nicht durch Turnkunſt. Die beiden Hauptlehrfächer ſind Sprache und Weltkunde. Sprache iſt das allgemeine Mittel des Umganges und eins der erſten Geiſtbildungsmittel.

Hierauf ſpricht der Verf. von dem Werth der in die allgemeine Volksſchule gehörigen Unterrichtsfächer: Sprache, Zahl, Maaß, Natur, Menſch, Gott, Kunſt (7). Einzelnes:

Alles Untereinandermengen des Lehrſtoffes taugt nichts. Alſo Leſen und Schreiben jedes beſonders. — Durch die Lautirmethode werden in Kurzem alle ſchlechten Provinzialismen vertilgt und bei der ganzen deutſchen Nation die hochdeutſche Sprache herrſchend gemacht. — Die Himmelskunde dient zur Grundlage einer beſſeren Erkenntniß Gottes und bewahrt vor unzähligen Irrthümern. — „Ohne ſie werden die Menſchen ewig dabei beharren, Gott einen Thron im leeren Raume,

21*

Digitized by Google

den ſie Himmel nennen, zu erbauen, und von da aus ſeine ſorgſame Macht und Weisheit auf das Sandkorn, unſere Erde, zu beſchränken.“ — In der Naturgeſchichte ſind Beſchreibungen einiger der merkwürdigſten Geſchöpfe ausreichend. (Schief und verfehlt!) — „Aller Aberglaube, der die Menſchen von je her beherrſcht hat, und noch jetzt beherrſcht, hat ſeine Quelle in der Unkenntniß des ſchönen, durchaus geſetzlichen Handelns Gottes in ſeiner, uns umgebenden Welt. Der Aberglaube beſteht in nichts Anderem als dem Wahne, daß irgend eine Wirkung ohne dieſe geſetzliche Weiſe Gottes erfolgen könne. Darum Naturlehre! — Der Sinn für Schönheit muß dem Menſchen durch Unterricht aufgeſchloſſen werden, um auf dieſem Wege der Gefährlichkeit der rohen Sinnenluſt entzogen zu werden.

Endlich zeigt der Verf. noch die Nothwendigkeit, daß der Lehrſtoff unter die drei Klaſſen von Schülern gehörig vertheilt, der Unterricht in jenen 7 Lehrfächern gleichzeitig angefangen, und jene Vertheilung der Zeit des Unterrichts angepaßt werden müßte. Das Zweite können wir nicht zugeben.

Auch in dieſer Vorleſung herrſchen durchweg Klarheit, Beſtimmtheit und Eindringlichkeit, und man lieſ't ſie mit Vergnügen, wenn man auch nicht Allem beiſtimmen kann.

3. Von der bildenden Methode überhaupt.

Zuerſt tadelt (!) der Verf. den Poſaunenton, mit welchem Methodiker ihre Weisheit verkündigen. Dieſes iſt ſehr richtig.

Daß Peſtalozzi ungeachtet der Richtigkeit ſeiner Grundſätze ſo wenig leiſtete, leitet er von dem von ihm aufgeſtellten Grundſatze der Lückenloſigkeit her. Als Grundſatz, der allen Lehrſtoff beſtimme: ſtellt er auf: Die Bildung des Menſchen ſei in Hinſicht des Stoffes allſeitig, und er nennt ihn einen materiellen Grundſatz. Er ſoll ſo viel beſagen, als: Bereichere deinen Lehrling mit allen ihm nöthigen Kenntniſſen! Nun bekämpft er mit ſiegreichen Waffen die Gedächtnißmethode oder die „traditionelle oder überliefernde, unter welchem Namen ſie auch auf dem kirchlichen Gebiete noch eine bedeutende Rolle ſpielt“. Aus

Digitized by Google

ihrer Herrſchaft leitet der Verf. die Dummheit und Verſchrobenheit unſeres Volkes her, und er bezeichnet ſie als eine ſeelenverderbliche Lehrart. Jene Eigenſchaften des Volkes hätten den Wahn erzeugt, daß das Volk ſtets dumm und geiſtesarm bleiben werde und müſſe.

Endlich ſtellt er als oberſten Grundſatz der bildenden Methode auf: Behandele jeden Lehrgegenſtand als einen Stoff, an welchem ſich die Denkkraft deiner Schüler ſelbſtthätig entwickeln kann, worauf die nöthigen Erläuterungen folgen. Dann geht er zu einer kurzen Darſtellung der einzelnen Vermögen der Erkenntnißthätigkeit über, methodiſche Bemerkungen beifügend. Für das Gedächtniß giebt er folgende Regeln:

1) Ueberladen Sie nie das ſchwächere Gedächtniß mit gleichen Anforderungen wie das ſtärkere!
2) Hüten Sie ſich vor zu vielem Auswendiglernen!
3) Prägen Sie das Allerwichtigſte bis zur Unvergeßlichkeit ein!
4) Verſchonen Sie das Gedächtniß Ihrer Schüler mit dem, was ihr Verſtand noch nicht bearbeitet, nicht klar aufgefaßt hat!

Daß die Gültigkeit unſerer Erkenntniß auf der Wahrheit der Sätze beruhe, welche ihnen zu Grund liegen, iſt gewiß. Wenn nun aber der Verf. das bekannte Kriterium der Wahrheit, daß ſie in Uebereinſtimmung unſerer Vorſtellungen mit den vorgeſtellten Gegenſtänden beſtehe, verwirft und an ſeine Stelle ſetzt: wahr iſt das, dem Wirklichkeit oder ein wirkliches Daſein zukommt, ſo merken wir doch gleich, daß damit nichts gewonnen, vielmehr nur die Frage weiter hinausgeſchoben ſei. Nichts deſto weniger ſagt der Verf. über dieſen Gegenſtand ſehr beherzigenswerthe Worte, und wir ſtimmen vollkommen der Regel bei: Bringe alles Wahrnehmbare aus der ſinnlichen und geiſtigen Welt vor ihr (der Kinder) Wahrnehmungsvermögen, damit ſie Solches nicht blinder Weiſe als ſeiend anſehen, ſondern ſich ſelbſt von deſſen Wahrheit überzeugen!

Endlich ſpricht der Verf. noch von der äußeren Form des Unterrichts, und er ſchließt mit praktiſchen Rathſchlägen.

Digitized by Google

Auch dieſe Vorleſung iſt recht lehrreich. Nur wird Niemand zugeben, daß der genannte oberſte Grundſatz der bildenden Methode ihm eigenthümlich und ausſchließlich angehöre. Die Peſtalozziſche Schule iſt immer von ihm ausgegangen, und Rouſſeau kannte ihn.

4. Von der bildenden Methode beim Unterricht in der Sprachlehre.

Der Verf. verlangt, daß der Sprachunterricht nicht nur eine Sprachformen-, ſondern auch eine Sprachſinnlehre geben ſolle. Dann geht er in eine weitläuftige Mittheilung von Beiſpielen ein, wie der Sprachunterricht gemacht werden könne. Hieraus lernen wir nichts, obgleich der Verf. immer ſo redet, als wäre das, was er vorträgt, den Lehrern etwas Neues. Wir glauben nicht einmal, daß der Verf. etwas Beſſeres oder etwas ſo Gutes giebt, als wir bereits beſitzen. Statt der mitgetheilten Specialien wäre eine Aufſtellung allgemeiner Grundſätze und Regeln für den Unterricht in der Mutterſprache an ihrer Stelle geweſen, die wir aber gänzlich vermiſſen. Anſtatt derſelben leſen wir wiederholte Declamationen gegen verſtandloſes Unterrichten, und daß die Wahrheit der Ueberzeugung in der Wahrheit der Sätze begründet liege. Die vorkommende Polemik gegen Bezeichnungen, die von den des Verf. abweichen, hätte auch füglich wegbleiben können. Dieſem erſten Kapitel des ſpeciellen Theils des Buches können wir die Anerkennung, die uns noch der allgemeine Theil abnöthigte, nicht mehr zu Theil werden laſſen.

4. Von der bildenden Methode beim Unterricht in der Leſekunſt.

Wiederholt vindicirt er für ſich die Ehre der Erfindung und der Ausführung des Lautirens und ſpricht ſich ein Nationalverdienſt in dieſer Beziehung zu. Auch dieſes ſoll uns nicht hindern, gerecht zu ſein und zuzugeben, daß Stephani auch ſeine Verdienſte habe. Dann folgt eine breite Auseinanderſetzung des Gebrauchs ſeiner Fibel als eines Mittels zur Erlernung der niederen Leſekunſt. Dann ſpricht er von der höheren Leſekunſt, oder vom verſtändigen Leſen und der Fähigkeit, aus deutſchen Klaſſikern Belehrung zu ſchöpfen.

Digitized by Google

6. Von der Schreibkunſt.

Der Verf. räth, alle geſchriebenen und geſtochenen Vorſchriften dem Feuer zu übergeben, damit die geiſttödtende Kopirmethode aufhöre. Er empfiehlt dagegen „ſeine genetiſche Schreibmethode“, welche ſchon 1815 von ihm bekannt gemacht worden ſei. Sie lehrt die Schüler die Grundzüge der Buchſtaben zeichnen, „um daraus ſelbſtthätig alle Buchſtabenfiguren zu ſchaffen“. Auch ſollen dadurch die Schüler zum Bewußtſein der Form jedes Buchſtabens gelangen. Alles richtig, nur iſt das Alles nichts Neues. Ob dadurch die Schüler in einem Viertel- oder halben Jahre dahin gelangen, Druckſchrift ſprachrichtig in Schreibſchrift überzutragen, wird jeder Schullehrer bezweifeln. — Unter der höheren Schreibkunſt verſteht der Verf. die Anleitung zu Aufſätzen.

7. Von der Größenlehre: a) Meßkunſt; b) Rechenkunſt.

Von jener ſpricht der Verf. nur kurz und ohne Belehrung; von dieſer dagegen ſehr breit mit Bezug auf ſeine „Anweiſung ꝛc.“ Merkwürdiger Weiſe giebt er, um eine Zahl zu finden, folgende drei verſchiedene Wege an: 1) durch die verbindende, 2) durch die trennende, 3) durch die ſchließende Kraft des Geiſtes. Das Erſte geſchehe durch Addition und Multiplication, das Zweite durch Subtraction und Diviſion, das Dritte durch die Regel-de-Tri. (× iſt dem Verf. = +.)

8. Von der Naturkunde.

Höchſt wichtig a) zur Zerſtörung des Aberglaubens. „Denn wo das Reich deutlicher Erkenntniß aufhört, da baut die menſchliche Einbildungskraft das Reich des Unverſtandes und des Aberglaubens an.“ b) um das Daſein und die Weisheit des Schöpfers zu erſchließen. Dieſes Kapitel iſt eines der gelungenſten.

9. Von der Menſchenkunde: a) Körper-; b) Geiſtes-; c) Völker- und Staatenkunde.

„Ein Bürger ſein und von unſerm bürgerlichen Staatshaushalte nichts verſtehen, muß künftig jedem eben ſo gewiß

Digitized by Google

zur Schande angerechnet werden, als in dieſem Mangel ſtaats-bürgerlicher Geiſtesbildung unbezweifelt der zum Theil noch ſehr traurige Zuſtand der Völker zu ſuchen iſt.“

S. 225: „Hüten Sie ſich, als Lehrer weiter (als 2000 Jahre vor Chriſti Geburt) zurückgehen zu wollen. Früher gab es noch keine Schreibekunſt, um die Ereigniſſe aufzeichnen zu können, aus Mangel aſtronomiſcher Kenntniſſe noch keine be-ſtimmte Zeitrechnung; die Menſchen fingen nur erſt an, aus dem Stande der Thierheit ſich zu erheben, und die erſten Elemente eines Staates zuſammenzufügen. Sie verſündigen ſich an der Geſchichte, welche auf Wahrheit gegründet ſein muß, wenn ſie jene frühere Zeit mit Mythen, alten Sagen-dichtungen ausfüllen, die immer nur Mythen bleiben, wel-chem Volke dieſe angehören mögen. Auch bitte ich Sie, daß Sie ſich nicht dadurch lächerlich machen, wenn Sie von Er-ſchaffung der Welt die Geſchichte anfangen, da Sie wiſſen müſſen, daß nach den jüngſten Entdeckungen der Aſtronomie die Schöpfung ſchon vor 200 Millionen Jahren beſtanden ha-ben muß, da das Licht mancher fernern Sterne ſo lange Zeit gebrauchte, um das Herrſchel'ſche Sehrohr zu erreichen. (!)

10. Von der Weisheitskunde.

„Die Menſchen ſind nur ſchwach, nicht böſe, und der größte Sterbliche auf Erden erklärte:

Die Menſchen handeln nur aus Unwiſſenheit ſchlecht.“

Der eigentliche, kirchliche Religionsunterricht ſoll „den Prieſtern der verſchiedenen Kirchen“ überwieſen werden und bleiben. Zum Unterricht in der Weisheitskunde gehört: die feſte Ueberzeugung von der Unſterblichkeit der Seele, die Zu-friedenheit mit Gott und uns ſelbſt. Der Hr. Verf. verſucht es nun, die Sittenlehre mit der Rechtslehre zu verbinden und die Menge ihrer Vorſchriften auf einfache Formeln zurückzu-führen. Man folgt hier ſeiner Entwickelung mit Vergnügen.

11. Von der Geſchmackslehre.

Daß der Sinn für Schönheit in jedem Kinde mit Sorg-falt entwickelt werden müſſe, hat Graſer ſehr eindringlich

Digitized by Google

begründet. Hr. Steph. bezeichnet das Reich der Schönheit als die Mittelwelt zwiſchen der ſinnlichen und geiſtigen. Es umfaſſe die ſchöne Natur und die ſchönen Künſte. Die Zeichnenkunſt will der Verf. nicht in die Elementarſchule einlaſſen, ſondern nur die Geſang= und Redekunſt.

12. Rückblick auf das Ganze.

„Gott will, daß alle zur vollen Ausbildung ihrer Kräfte gelangen.“ Ein erhebender Gedanke! Leider ſind wir noch unendlich weit davon entfernt! Der Hr. Verf. widerlegt noch Einwendungen gegen die Möglichkeit der allgemeinen Durchführung ſeiner Vorſchläge. Er ſchließt ſeine Schrift alſo:

„Aber nach Widerlegung dieſer Einwendungen muß ich ſelbſt noch eines zu beſorgenden Anſtandes erwähnen, welches der Verwirklichung aller obigen Hoffnungen drohend in den Weg tritt. Werden auch die eifrigſt geſinnten Lehrer im Stande ſein, den Feinden eines krafterweckenden und allſeitig bildenden Unterrichts der Volksjugend ſiegreichen Widerſtand zu leiſten? Zwei nicht zu verachtende Feinde haben Sie dabei zu fürchten; die einen ſind die Ignoranten, deren es viele ſelbſt unter Schulaufſehern giebt, und alle Ariſtokratiſch=Geſinnte. Bei den erſtern bewährt ſich das Sprichwort: daß jede Kunſt an Unwiſſenden einen natürlichen Feind habe. Alle Ariſtokratiſch=Geſinnte aber bekennen ſich zu der Meinung, ein dummes Volk ſei leichter (nehmlich nach ihrer Weiſe) zu regieren, als ein gebildetes, und dieſen wird deßhalb auch vorliegendes Handbuch ein Gräuel ſein. Um beiden Feinden möglichſt auszuweichen, rathe ich Ihnen, m. H., ſo wenig wie möglich ſich merken zu laſſen, daß Ihr ganzer Lehrplan darauf gerichtet iſt, die Menſchen ſo geſcheid und einſichtsvoll, ſo weiſe und edelgeſinnt zu machen, als es Ihnen nur möglich iſt. Handeln Sie mehr, als Sie davon ſprechen, und freuen Sie ſich Ihrer Wirkſamkeit, je mehr Sie ſolche im Stillen üben können. Die Welt liegt im Argen!

Welche Hinderniſſe Ihnen jedoch hierbei aufſtoßen mögen, verfolgen Sie auf's muthigſte und kräftigſte Ihren Plan. Stellen Sie ſich deßwegen ſtets vor Augen: daß dies der Weg iſt, dem Schullehrerſtand eine immer größere Bedeutendheit

Digitized by Google

in den Augen der Welt, eine immer freiere Stellung im Staatshaushalte, und einen ihrem Verdienſte angemeſſenen Gehalt zu verſchaffen, welcher Sie künftig aller Nahrungsſorge enthebt. Erlebe ich auch dieß alles nicht mehr auf dieſer Erdenwelt, ſo werde ich von den Sternen herab, mich noch dieſes ihres künftig gewiß beſſern Looſes erfreuen.

Hiermit Sie und die beſſere Bildung der Menſchen Gott befohlen!"

Faſſen wir unſere in der bisherigen Berichterſtattung vorkommenden Andeutungen und Urtheile zuſammen, ſo ſtellt ſich das Geſammturtheil heraus: Der Hr. Verf. hat eine in vieler Beziehung leſenswerthe, lehrreiche Schrift geliefert, in Betreff der Klarheit und Beſtimmtheit der Darſtellung iſt ſie muſterhaft; tadelnswerth aber iſt der Mangel allgemeiner methodiſcher Regeln und das breite Ergehen in's Einzelne, widerlich die übertriebene Meinung des Verf. von ſeinen eigenen Verdienſten! A. D.

---

3. Gebete für Schule und Haus, zum täglichen Gebrauche. Von C. L. T. Lieth. Elberfeld, Druck und Verlag von Samuel Lucas. 1834. 78 S. 6 gGr.)

Die Leſer kennen die gemüthvolle, zarte und ſinnige Weiſe des Hrn. Verf. aus ſeinen Gedichten für das zartere Alter. Dieſe Weiſe herrſcht auch in den vorliegenden Gebeten. Es ſind ihrer 57. Jedes nimmt eine Seite ein. Ihr Inhalt iſt:

1) Gottes Vollkommenheiten (8); 2) das Gebet des Herrn (11); 3) allgemeine Gebete (31); 4) Feſttage (6); 5) Königs Geburtstag; 6) Nachwort. — Letzteres wollen wir mittheilen:

„Wallet im Segen dahin, ihr gottgeweihten Ergüſſe einer in Mitte der Jugendwelt oft leiſe, oft ſtärker bewegten Seele! Wallet dahin, wo man eurer bedarf, und wo nicht ſchon beſſere Quellen euch überflüſſig machen! Dort müſſen eure Wellen bald ſanft, bald mächtiger die jungen Herzen berühren; auch eindringen ſollt ihr in das tiefſte Innere, in die

Digitized by Google

geheimſten Falten, deren, leider, auch in manchen jungen Kinderherzen ſchon ſich finden! Dorthin bringe das Salbungsreiche, was euch beigegeben iſt aus dem Urborn ewiger Wahrheit, dem guten Boden zur weiter gedeihlichen Kraft, dem todten Lande zur Belebung und Fruchtbarkeit!

Nimmer aber müſſet ihr der Gewohnheit dienſtbar werden (wie gering auch euer Anſehen ſei), daß man euch nur mit der Hand ſchöpfe, um ſich mit äußerlicher Abwaſchung ſelber zu begnügen, oder auch vor den Leuten rein zu heißen. Das verhüte der Alles ſchaffende heilige Geiſt, der unablässig herabgefleht worden über euren Quell, dem ihr für das Leben in das Leben entfloſſen ſeid. Derſelbe Gottesgeiſt leite euch in eurer Fortſtrömung weiter und weiter, und mache euren Einfluß groß und reich zur Verherrlichung des Vaters und des Sohnes, daß die Kinder gehorchen in der Furcht des Herrn, und wachſen, wie die Roſen, am Bächlein gepflanzet, und blühen wie die Lilien!"

---

4. Vollſtändiges Gebetbuch für Stadt- und Landſchulen. Von **Carl Dittrich**, Cantor und Knabenlehrer, ſo wie Vorſteher eines beſtätigten Schullehrer-Seminarii zu Mildenau. Zwickau, G. Richter'ſche Buchhandlung. **1833.** (XIX u. 175 S. 16 gGr.)

Der Verf. verlangt von den Schul-Gebeten Faßlichkeit, weil Gott mit Verſtand verehrt ſein wolle, kindliche Sprache, Kürze, Zeitgemäßheit d. h. Uebereinſtimmung mit der jedesmaligen Gemüthsſtimmung der Kinder, und von einer Sammlung von Schulgebeten Vollſtändigkeit d. h. Berückſichtigung aller nur erdenkbaren Fälle und für die gewöhnlichen eine große Auswahl. Er giebt daher nicht nur Gebete für die Ober-, Mittel- und Unterklaſſen, nicht nur für die Lehrſtunden zu Anfang und zu Ende, nicht nur für die Feſtzeiten, ſondern auch für die möglichen Ereigniſſe in der Schule und für alle Unterrichtsgegenſtände, z. B. Gebet nach der Religionsſtunde, unmittelbar nach der Leſe-

ſtunde, der Schreibſtunde u. ſ. w. Die Nothwendigkeit dieſer Anſchließung und Berückſichtigung ſo ſpecieller Verhältniſſe leuchtet nicht ein, obgleich Alles von dem Geiſte des höheren Sinnes geheiligt und im Lichte des Höchſten betrachtet werden kann. Aber leicht werden dadurch die Gebete in's Triviale, Alltägliche hineingezogen. Obgleich wir nun Letzteres den vorliegenden nicht gerade vorwerfen können, ſo wäre es doch wohl beſſer geweſen, die Betrachtung in einer höheren Allgemeinheit — nicht zu verwechſeln mit Unbeſtimmtheit — zu erhalten, weil das religiöſe Gefühl dadurch poetiſcher und tiefer erregt wird. — Den Ton, der in dem Ganzen herrſcht, iſt einfach, anſprechend, kindlich, und viele Lehrer werden ſie ihren Wünſchen und Verhältniſſen zuſagend finden.

---

5. Gebete für chriſtliche Volksſchulen. Nebſt einem Anhang, enthaltend Gebete für Kinder zum Auswendiglernen. Von C. F. Brieger, Schullehrer in Rönkendorf bei Triebſees in Neu-Vorpommern. Lübeck, 1834. In der Rohden'ſchen Buchhandlung. (XII u. 124 S. 6 gGr.)

Der Verf. verlangt von Schulgebeten, 1) daß ſie wahrhaft chriſtlich, d. h. aus einem mit lebendigem Glauben an das poſitive Chriſtenthum erfüllten Gemüthe hervorgegangen ſeien; 2) daß ſie möglichſt genau alle Verhältniſſe des Schullebens berückſichtigen. Die mitgetheilten ſind: a) Gebete zum Anfange der Schulwoche; b) für den Anfang der übrigen Wochentage; c) für den Schluß der Schule; d) für den Schluß der Woche. Anhang: Morgen-, Tiſch-, Abend- und vermiſchte Gebete zum Auswendiglernen für Kinder.

Der Inhalt der Gebete handelt meiſt von Sünde, Buße, Bekehrung und Heiligung nach den gewöhnlichen Begriffen dieſer Ausdrücke; ſie ſind theils an Gott, theils an den Erlöſer gerichtet. Als Beiſpiel wählen wir das Gebet, womit die zweite Abtheilung beginnt.

Digitized by Google

„Bekenntniß der Sünde bringt Vergebung.“

Kinder. „So wir ſagen, wir haben keine Sünde, ſo verführen wir uns ſelbſt, und die Wahrheit iſt nicht in uns. So wir aber unſere Sünden bekennen, ſo iſt er treu und gerecht, daß er uns die Sünde vergiebt, und reiniget uns von aller Untugend.“ 1 Joh. 1, 8. 9.

Lehrer. Treuer und gerechter Gott, der du allen ihre Sünden vergiebſt, alle von ihrer Untugend reinigeſt, die ihre Sünde bekennen, laß uns, bevor wir heute dieſen Ort verlaſſen, uns ſelbſt prüfen, und unſere Sünde dir bekennen. Wer kann merken, wie oft er fehlet! Mannichfach ſind unſere Sünden und Uebertretungen, durch die wir dich, unſern lieben Vater, heute betrübt haben. Gieb, daß ein jeder von uns ſich ſelbſt prüfe, und dir ſeine Sünde bekenne. Behüte uns alle, daß wir nicht glauben, wir haben keine Sünde gethan; denn ſo wir ſagen, wir haben keine Sünde, ſo betrügen wir uns ſelbſt, und die Wahrheit, die rechte Erkenntniß Gottes, iſt nicht in uns. Laß uns bedenken (ſo wir ſagen, wir haben nicht geſündigt), daß wir dich, den wahrhaftigen und treuen Gott, zum Lügner machen. O behüte du uns vor allem Selbſtbetruge; gieb nicht zu, daß wir jemals eine Sünde leugnen, laß uns jede Uebertretung dir bekennen, und geſtehen, daß wir auch heute durch Liebloſigkeit, Ungehorſam, Trägheit, ſo wie durch andere Sünden dich betrübt haben. Dir, dem Allwiſſenden, bekennen wir unſere Sünden und bitten dich: Vergieb uns um Deines Sohnes willen alle Uebertretung deiner Gebote, und reinige uns von aller Untugend. Das verheißt ja dein Wort allen, die ihre Sünden bekennen. Siehe, wir bekennen, daß wir vor dir geſündiget haben, und gewiß, daß du uns erhörſt, flehen wir:

Herr, Herr, Gerechteſter!
Weil vor dir keiner iſt,
Der dich verſöhnen kann,
Als dein Sohn, Jeſus Chriſt:
So ſieh' nun auf ſein Blut herab,
Auf ſeinen Tod, und auf ſein Grab!
Er ſtarb; drum wollſt du ſchonen;
Nach unſerm Thun nicht lohnen. Amen.“

Digitized by Google

Dieſes Gebet können wir nicht billigen. Erſtens iſt es nicht wahr, daß das **Bekenntniß der Sünde** ſchon Vergebung bringt; zweitens iſt es nicht wahr, was hier den Kindern in den Mund gelegt wird, daß ſie heute in der Schule (d. h. immer) durch Liebloſigkeit, Ungehorſam, Trägheit, ſo wie durch andere Sünden Gott betrübt haben. Denn in tüchtigen Schulen ſind die Kinder nicht lieblos, ungehorſam, träge, ſondern liebreich, gehorſam, fleißig. Solche Gebete gewöhnen die Kinder an todtes Nachſprechen von Gefühlen und Geſinnungen, die ſie nicht haben, was denn natürlich die Frucht der Beſſerung durch thatkräftiges Handeln nicht herbeiführt.

---

6. Dinter's Gebete und Einleitungen zum Religionsunterrichte, nach ſeiner kurzgefaßten Glaubens- und Sittenlehre des Chriſtenthums in einem fortlaufenden Curſus gehalten, für Schullehrer zum Druck befördert von J. L. Haas, Paſtor zu Zwickau. Zwickau, G. Richter'ſche Buchhdlg. 1833. (VIII u. 100 S. 8 gGr.)

In dem Vorworte klagt der Verf. oder vielmehr Herausgeber ſehr über die Abnahme der Religiöſität und die Zunahme der Sinnenluſt, der Geldgier, des Egoismus und des Scheinweſens. Als Haupturſache betrachtet er den mangelhaften Religionsunterricht. Wenn eine Verbeſſerung des Unterrichts in den Schulen, wie wir ſie haben, allein das große Werk der Aenderung hervorbringen könnte, das wäre etwas Herrliches! Aber es iſt nur eine Ueberſchätzung des Unterrichts.

Als Beitrag zur Beförderung des Religionsunterrichts theilt er nun die Gebete und Einleitungen mit, die „der ſelige **Dinter** über ſeinen Katechismus gehalten hat“, nach den Heften eines Seminariſten, der dieſelben nachgeſchrieben hat. Es ſind meiſt kurze Einleitungsbetrachtungen und Anreden an die Kinder vor der Behandlung eines Abſchnittes. Die Manier und das praktiſche Talent **Dinter's** ſind bekannt. Wer ſeinen Katechismus gebraucht, wird dieſe Mittheilungen brauchbar finden.

Digitized by Google

7. **Dr. Martin Luther's kleiner Katechismus, mit Hinſicht auf deſſen großen Katechismus erläutert, zum Gebrauch beim Katechumen-Unterricht für Lehrer und Schüler, von A. T. Leuchte, Pfarrer in Haynichen. Zweite Aufl. Chemnitz, bei Kretſchmar. 1834. (79 S. 2 gGr.)**

Kurze Erläuterungen zu den §§. des kleinen Katechismus Luther's, mit Bibelſtellen verſehen, die zum Theil ganz, zum Theil andeutend unter dem Texte abgedruckt ſind. Bei den Erläuterungen iſt Luther's großer Katechismus benutzt.

---

8. **Confirmandenbüchlein, nach Anleitung des kleinen Katechismus Dr. Luther's. Zum Gebrauch als Leitfaden in dem Confirmandenunterrichte, und zur Vorbereitung für Lehrer, welche in der Oberklaſſe der Elementarſchulen im Chriſtenthume unterrichten; ausgearbeitet und mit beſtändigen Hinweiſungen auf die meiſten, im Königreich Sachſen, in einigen ſächſiſchen Herzogthümern, und in Preußen von Halle bis Breslau, auch in Berlin und Wittenberg eingeführten Geſangbücher; ſo wie mit einer vollſtändigen evangeliſchen Glaubens- und Sittenlehre in Denkverſen verſehen, von Dr. K. J. Berger, Subdiakonus in Ruhland ꝛc. Zeitz, 1834, bei Webel. (264 S. 16 gGr.)**

Dieſe Schrift iſt mit außerordentlichem Fleiße ausgearbeitet, mit Klarheit geſchrieben, erleichtert die Vorbereitung zum Unterricht nach Luther's Katechismus in ſehr erwünſchtem Grade, entſpricht daher ganz ſeinem Zwecke.

---

9. **Der Chriſtenweg. Ein Auszug aus dem Confirmandenbüchlein über Dr. Luther's kleinen Katechismus. Zum Gebrauche in Stadt- und Land-**

Digitized by Google

ſchulen für Kinder von zehn bis vierzehn Jahren ausgearbeitet, und mit einer vollſtändigen Glaubens= und Sittenlehre in Denkverſen verſehen von Dr. K. J. Berger, ev. Prediger. Zeitz, 1834, bei J. Webel. (VIII u. 100 S. 6 gGr.)

Voran ſtehen als Einleitung zehn Schulgebete, dann Denkverſe zum Auswendiglernen. Dann werden die einzelnen Abſchnitte des Luther'ſchen Katechismus vorgenommen, ihr Inhalt wird ſummirt, erklärt, bewieſen, mit Bibelſtellen verſehen, Anſprachen an die Kinder beigefügt, und mit Denkverſen geſchloſſen.

---

10. Leitfaden beim chriſtlichen Religionsunterrichte. Für die Jugend in Volksſchulen zur Unterſtützung ihres Gedächtniſſes zuſammengeſtellt von C. F. B., Paſtor in St. Leipzig, 1835. C. F. Dörffling. (In Parthieen, eingebunden, 2 gGr.)

Auf 32 Seiten in 107 §§. wird hier der Inhalt der Glaubens= und Sittenlehre abgehandelt in vortragender Weiſe. Den Kindern ſoll das Büchlein in die Hand gegeben werden. Der Stoff iſt einfach und deutlich vorgetragen, und das Büchlein entſpricht ſeinem Zwecke.

---

11. Erſter Unterricht von der chriſtlichen Religion in zwei Lehrgängen. Ein praktiſches Handbuch für die, welche nicht bloß Religion lehren, ſondern zur Religion erziehen wollen. Von E. Hoppe, Rector und Pfarrvicar in Wörlitz. Leipz. 1835. C. F. Dörffling. Erſter Band, welcher die zwei unterſten Stufen des Religionsunterrichts umfaßt. (VIII u. 164 S. 18 gGr.)

Inhalt: 1) Religion; 2) Religionsunterricht; 3) die Stufen deſſelben; 4) die Religionsbücher; 5) die Katechiſation;

Digitized by Google

6) erſte Anfänge des Religionsunterrichts; 7) erſte Stufe des zuſammenhängenden Religionsunterrichts; 8) Lehrbuch für die erſte Stufe; 9) zweite Stufe; 10) Lernbuch für dieſelbe; 11) Lehrbuch.

Dieſe Schrift ſoll ein methodiſcher Leitfaden ſein. Sie beſpricht daher die Zwecke und die Mittel zur Erreichung des Zieles, giebt Erläuterungen zu den einzelnen Ausſprüchen des zu Grund zu legenden Lernbuches, erläutert die Begriffe, zeigt die Anwendung in Fragen und Antworten u. ſ. w. Das Ganze iſt ohne eigenthümliche Anſichten gearbeitet.

---

12. Sokratiſch-katechetiſche Entwickelungen der nothwendigſten Grundbegriffe, als vorbereitende Denkübungen für den Religionsunterricht in Schulen, beſtimmt für Kinder von 8 bis 11 Jahren, von **C. F. Scheidhauer**, Lehrer an der Bürgerſchule in Chemnitz. Chemnitz, **1834**, bei Kretſchmar. (XIV u. **206** S. **21** gGr.)

Der Verf. meint, daß es nöthig ſei, die in dem Religionsunterricht vorkommenden, nicht religiöſen Begriffe, diejenigen, welche derſelbe vorausſetzt, vorher in katechetiſcher Weiſe zu entwickeln und als Denkſtoff zu behandeln. Dieſe Begriffe bilden jedesmal die Ueberſchrift mit ihrer Erklärung. Dann folgt die Katecheſe in Fragen und Antworten, wie der Verf. will, daß ſie abgehalten werde.

Z. B.: „Vollſtändig wird das genannt, was alle ſeine Theile hat, die es haben ſoll.“ — „Nothwendig iſt das, was gethan werden, geſchehen oder ſein muß.“

Aber daß es zur Erklärung ſolcher Begriffe einer breiten Entwickelung bedürfe, und daß man dieſelbe in allen Theilen den Lehrern vormachen müſſe, können wir nicht zugeben. Dazu kommt, daß der Verf. eine Menge von Begriffen, die bei dem Religionsunterricht eben ſo wichtig ſind, als diejenigen, die er behandelt, übergangen hat. Somit können wir ſeine Schrift nur denen empfehlen, die ſich auf Entwickelungen noch gar nicht verſtehen.

Digitized by Google

13. **Perlen der heiligen Schrift. In metriſchen Bearbeitungen herausgegeben von E. Gotthelf. Erſtes Heft: Jeſu Chriſti Parabeln. Iſerlohn und Barmen, 1835. Verlag von W. Langewieſche. (VIII u. 64 S. 8 gGr.)**

Der Hr. Verf. ſpricht in dem Vorworte die Meinung aus, daß Jeſus nicht der vollendete Menſch, nicht der ewig unerſchöpfliche Lehrer ſein würde, wenn er nicht auch — Dichter wäre. Seine Parabeln, vielleicht zum Theil Erfindungen des anregenden Augenblicks, Gedankenbilder aus dem Stegreife, ſeien ewige Zeugen ſeines großen Dichtergeiſtes. Der Verf. verſucht es, dieſe Parabeln mit möglichſter Beibehaltung des Geiſtes, wenn auch mit kleinen Veränderungen, in gebundener Rede, in mannigfaltigen Versmaßen darzuſtellen. Wie ihm dieſes gelungen, erkenne man aus folgenden zwei, willkürlich herausgegriffenen Beiſpielen.

Die ungleichen Brüder.

(Matth. 21, 28—31.)

Ein Vater ſprach zu ſeinem ält'ſten Sohne:
„Geh' hin und thu' im Weinberg deine Pflicht!"
Der Sohn erwiederte mit barſchem Tone:
„Ich hab' nicht Luſt dazu, ich thu' es nicht."

Doch bald gereut es ihn mit bittern Schmerzen,
Daß er dem Vater ſolche Antwort gab:
Er ging und plagte ſich von ganzem Herzen,
Bis daß die Sonne ſank in's Fluthengrab. —

Es ſprach der Vater auch zum jüngſten Sohne:
„Geh' hin und thu' im Weinberg deine Pflicht!"
Der Sohn erwiederte mit frommem Tone:
„Ich will es thun." Allein — er that es nicht.

Wer war von dieſen ſo verſchied'nen Söhnen
Der angenehmſte ihrem Vater nun? —

Mit bloßen Worten, auch mit noch ſo ſchönen,
Iſt nichts gethan; — und Gott verlangt ein Thun.

Digitized by Google

Der Samariter.

Luc. 10, 30—35.

Von Salem zog gen Jericho ein Mann,
Den fielen unter Wegs die Mörder an,
Beraubten, ſchlugen ihn und flohen dann.
Er aber lag, unfähig, ſich zu regen,
In ſeinem Blut' und ſah dem Tod' entgegen.

Nach einer Weile kam von ungefähr
Deſſelben Wegs ein frommer Phariſä'r.
Er dachte eben nach, wie oftmals er
Seit heute früh den Armen eine Gabe
Gereicht, wie oft auch ſchon gebetet habe.

Schon war er dem Erſchlagenen ganz nah',
Und als er endlich, endlich nun ihn ſah, —
Mein Freund, was meinſt du wohl, was that er da?
Er half ihm nicht, und gab ihm nichts, — ich wette,
Weil hier kein Menſch ſein Thun bewundert hätte.

Er ging an ihm vorüber ohne Scham;
Der Blutende bemerkte das mit Gram. —
Und wiederum nach einer Weile kam
Nun ein Levit, der von des Menſchen Pflichten
Gar viel mit Salbung wußte zu berichten.

Auch dieſer ging vorüber ohne Scham,
Und größer ward des armen Mannes Gram. —
Nach einer kleinen Weile aber kam
Ein Reiſender, deß Volk, die Samariten,
Verachtet wurde von den Iſraeliten.

Als der ihn ſah, den Mann in ſeinem Blut,
Trat er hinzu mit mitleidvollem Muth,
Verband ihm ſeine Wunden, ſanft und gut,
Goß reichlich Oel und Wein auf die Verbände,
Und hub den Juden auf ſein Thier behende.

Und ritt behutſam über das Geſtein,
Und führt' ihn in die nächſte Herberg' ein,
Bereitete ſein Bett und pflegte ſein.
Des andern Tags, gezwungen, reiſ't er weiter,
Ließ Geld zurück, und ſprach zum Wirthe, heiter:

Digitized by Google

„Verpflege dieſen unglücklichen Mann
Für dieſes Geld! Legſt du noch mehr daran,
So geb' ich dir's zurück, ſo bald ich kann."
Gott aber ſegnete den Samariter, —
Levit und Phariſäer ſtraft' er bitter.

Des Glaubens und des Wiſſens volles Licht
Erleuchtete den Samariter nicht;
Doch übt' er treu der Menſchenliebe Pflicht:
Er that das Gute rein des Guten wegen;
Drum folgt' ihm des Allgüt'gen reicher Segen.

Wer nur der Menſchen willen, um Gewinn,
Aus eitlem Ehrgeiz und mit ſtolzem Sinn
Das Gute thut, hat ſeinen Lohn dahin.
Wenn man der Liebe Früchte läßt vermiſſen:
Was hilft dann aller Glaube, alles Wiſſen?

---

14. Worte eines Chriſten über den Geiſt des gegenwärtigen Unterrichts der Kinder aus den höheren und höchſten Ständen an Aeltern und Lehrer. (Zu einem Zeugniſſe des Evangeliums wider den Geiſt der gegenwärtigen Zeit.) Stuttgart, P. Balz'ſche Buchhdlg., 1835. (68 S. 10 gGr.)

Der Einſchaltungsſatz auf dem Titel läßt vermuthen, weß Geiſtes Kind der ungenannte Verf. iſt. Doch, um ihm nicht unrecht zu thun, wollen wir ſeine Rede vernehmen.

Nach einer die Zeichen der Zeit beklagenden und bejammernden Einleitung, in welcher gezeigt werden ſoll, daß Ehrgeiz der Charakter unſerer Schulen ſei, faßt der Verf. auf S. 20 ſeine Anklagen gegen dieſelben zuſammen, indem er den Unterricht dieſer Zeit alſo bezeichnet: der klaſſiſche oder heidniſche, der franzöſiſche oder fleiſchliche, der engliſche oder demagogiſche, ausgenommen der 40ſte oder 20ſte Theil der wöchentlichen Unterrichtszeit, in welchem das Kind etwas von Religion zu hören bekömmt.

Hierauf geht der Verf. in eine nähere Beſprechung dieſer drei Quellen des Ehrgeizes, der die Welt regieren ſoll, über.

Digitized by Google

Aus dem heidniſchen Unterricht, d. h. aus dem Unterricht in der klaſſiſchen Literatur der alten Völker und Sprachen, leitet er die Selbſtſucht und den Unglauben der höheren männlichen Jugend her. Bei den Töchtern entſteht dieſelbe Wirkung durch das Heidenthum der Klaſſiker deutſcher Nation, z. B. durch Göthe, Körner, Hauff und Schiller. Nicht minder ſchädlich wirken auch die Wiſſenſchaften, z. B. die Geſchichte, welche „die allerfrechſte Frivolität und den ungebundenſten Empörungsgeiſt zu Markte gebracht hat.“

Zu dem franzöſiſchen oder fleiſchlichen Unterricht rechnet der Verf. den Unterricht im Tanzen, in der Muſik, im Singen und in der franzöſiſchen Sprache. Den Schluß dieſes Artikels wollen wir herſetzen:

„Durch dieſen Unterricht in der franzöſiſchen Sprache, und durch jenen Muſik-Unterricht und durch das Tanzen, tritt ein Kind ein in den vergiftenden Kreis, der es mit ſeinen Zerſtreuungen, mit ſeinen Lüſten, mit ſeinen Trugkünſten bannt und die arme Seele wohl nicht mehr loslaſſen wird. Die Elendigkeiten der Mode — dieſes allgebietenden durch die ganze Welt ſouverän herrſchenden Geſetzes des Fleiſches, das in dem leeren oder verſumpften Gehirne etlicher jammervollen Menſchenköpfe in den Sodoms und Gomorrhas dieſer Zeit ausgebrütet, das göttliche Geſetz in Millionen Herzen vom Throne geſtoßen hat, die erbärmlichen Geckereien der eleganten Welt, die Selbſtvergötterung des feinen Tons; die gottloſen Vergnügungen der Sonntage, wo man recht eigentlich darauf aus zu ſein ſcheint, die heiligen Tage zu vernichten, um ja den inwendigen Menſchen nie zum Bewußtſein kommen zu laſſen; die Selbſtvergiftungen durch gottloſe und lüſterne Lektüre; die frechen Sünden jener heidniſchen Kunſt, die aus dem Prinzip der Lüge (Verſtellung) geboren, jetzt ſo viele Seelen mit ungöttlicher ſündlicher Luſt beherrſcht — des Theaters —; der elende Zeitvertreib der Abendgeſellſchaften, wo ſie mit lüſternen Spielen, mit ihren faden, über Alles übermüthig herfahrenden Geſchwätzen, oder mit dem giftigen Hazardſpiel, ihre Zeit tödten, weil ſie ſonſt — wie ſie ſelbſt geſtehen — Langeweile hätten und nicht wüßten, was ſie mit ihrer Zeit thun ſollten — ein Menſch für die Ewigkeit, für das Himmelreich beſtimmt, und nicht wiſſen, was mit ſei-

Digitized by Google

nem koſtbarſten Erdenſchatze anfangen! all dieſes Morden des inwendigen Menſchen, dieſes Erſticken des göttlichen Keimes in ihm, dieſes fleiſchliche Gelüſt, dieſes Großziehen des Menſchen der Lüſte und des Fleiſches — ja, dieſes Franzoſenthum — es iſt die Selbſtſucht in ihrer ekelhafteſten Geſtalt im Rock der Comödie und der Fleiſchesluſt, in ihrem für deutſchen Sinn vernichtendſten Gift. Und mit dieſem ſäugſt du dein Kind!

Und nun ſieh', warum die Keuſchheit, dieſe letzte deutſche Tugend, in jenen Abgrund der Sünden auch hinunter ſinkt! — Aber ſag' mir, was dir dieſe Frechheit gegeben hat; wider Gottes heiliges Gebot in fortgeſetzter Empörung zu leben, du, der du an heiliger Stätte feierlich verſprochen haſt „dein Fleiſch zu kreuzigen" und „aller Pracht und Eitelkeit der gottloſen Welt für dein ganzes Leben abgeſagt zu haben", und der „allezeit an ſich tragen ſollte das Leiden und Sterben ſeines Heilandes Jeſu Chriſti!" ....

Nun folgt der engliſche oder demagogiſche Unterricht. Dieſe Giftquelle eröffnet das „ſtolze laſterhafte England"; denn es iſt der „Heerd der Demagogie". „Es hat dieſe tauſendköpfige Hyder der Empörung geboren, da noch tiefe Ruhe der Unterwürfigkeit (!) auf dem übrigen Europa lag." Ihre Organe ſind 1) revolutionäre Zeitſchriften, Hellermagazine und Zeitungen. „Wer ſie kennt, der weiß, daß das Gift des demagogiſchen Geiſtes auch die früher gewiſſenhafteſten Zeitungen ergriffen hat, und wie ſie, beinahe alle, und die legitimiſtiſchen nicht am wenigſten, dem blinden Rieſen ſchmeicheln."

Dieſes iſt der Fünftelſaft der Anklagen und Jeremiaden des Verfaſſers. Wären ſie mit Geiſt behandelt, nachgewieſen, begründet; bereicherten ſie den Leſer mit Einſichten, wenn auch einſeitigen: ſo wären dieſe Uebertreibungen doch zu etwas gut; aber es bleibt bei ſtets wiederholten leeren Worten über den verderblichen Geiſt des Unterrichts und des Lebens. Einen ſolchen Ankläger würdigt man keiner Widerlegung. Er kennt weder den Geiſt des Humanismus, noch den des Realismus, möchte gern an die Stelle aller freudigen Bewegung des Lebens die Zerknirſchung der Herzen ſetzen, und das Streben der Zeit nach Selbſtſtändigkeit und Thätigkeit in Beſchäftigung mit Bußpſalmen verwandeln. Seine Anſicht vom Leben der Gegenwart iſt nicht

Digitized by Google

nur einſeitig, ſchief, ſondern meiſt ganz unwahr. Nenne der Verf. doch die deutſchen Zeitungen, welche grundſatzmäßig die Demagogie predigen! Gott bewahre uns vor der Unterwürfigkeit und Knechtsgeſtalt, welche der Verf. liebt! Seine leere und unwahre, darum wahrhaft hochmüthige Anklägerei zeigt ihn uns von einer ganz andern Seite. Denn nur ein ungemeſſener Hochmuth ermuthigt zu Behauptungen, denen, in ihrer Uebertreibung, faſt alle Baſis der Wahrheit abgeht.

Seine Heilmittel faßt der Verf. in folgender Weiſe zuſammen:

1) Aller Unterricht muß im Namen Jeſu und mit Ihm anfangen, fortgeführt und beſchloſſen werden u. ſ. w.

2) Dem Chriſtenthum muß der größte Theil der Unterrichtszeit eingeräumt werden.

„In jeder Wiſſenſchaft muß Chriſtus der Grund ſein, auf den ſie aufgebauet wird, auf Ihn muß Alles herzielen u. ſ. w.. Chriſtus muß eine Geſtalt gewinnen in jeder Wiſſenſchaft.“ Schade, daß der Verf. nicht zeigt, wie Solches zu machen. Es bleibt bei dieſen unbeſtimmten Redensarten und Phraſen. Uebernehme er einmal auf ein Jahr eine obere Gymnaſialklaſſe, oder eine Schaar von Studenten der verſchiedenen Fachſtudien, oder auch nur eine Mädchenſchule, und beſchäftige alle wöchentlich in 15—20 Stunden mit der Religionslehre, und — dann ſchreibe er eine neue Auflage ſeiner Broſchüre. Dieſes Probejahr wird für ihn ſehr lehrreich ausfallen, und er wird das Publikum fernerhin nicht mehr mit ſeinen Jeremiaden behelligen.

---

15. Die Hauptſtücke aus Luther's kleinem Katechismus, dem Drucke nach in einer Form, bei welcher ſie ſich weit eher, als bei der bisherigen, ſchnell, feſt und richtig lernen laſſen; beſonders für Dorfſchulen darein geſtellt von W. Götz, Paſtor zu Leuba in der ſächſiſchen Oberlauſitz. Braunſchweig, 1832, bei F. Buſſe.

Mit Vergnügen zeige ich dieſes Büchlein an; es beſteht nur aus 10 Seiten und aus einem Bogen Commentar für den Lehrer.

Digitized by Google

Neuerdings erſcheinen eine Menge Commentare zu Luther's Katechismen, Maſſen von Materialien u. ſ. w. Aber unmittelbar das Verſtändniß des kleinen Katechismus und das Lernen deſſelben den Kleinen zu erleichtern, daran hat bisher noch Niemand gedacht. Dieß thut Hr. Pf. Göz in einer ſehr beifallwürdigen Weiſe. Er hat es erfahren, wie unendlich ſchwer es oft den Kindern wird, die Hauptſtücke bleibend in's Gedächtniß zu bringen, wie viel Qual und Kummer dieſes Vielen macht, wie es ihnen oft die ganze Schule, oft alle Katechismen für's Leben verleidet, in welch' elendem Ton ſie die Sache ableiern ohne Ton, Sinn, Gefühl, Verſtand, wie ſchwer es dem Lehrer wird, eingewöhnte Fehler, wozu oft die helfenden Eltern mitwirken, abzugewöhnen u. ſ. w.

Der würdige und erfahrene Mann iſt daher der Meinung, der Katechismus oder jeder einzelne Theil müſſe vor dem Auswendiglernen mit den Kindern durchgegangen, mit ihnen beſprochen, ihnen vorgeleſen und ſie zum richtigen, betonten, accentvollen Vorleſen angehalten werden. Dann und nur dann könne man ein richtiges Verſtändniß, ein vernünftiges Herſagen des Erlernten erwarten.

Das ſind ſehr richtige, wichtige Anſichten. Ich habe mich auch mit den Accenten im Leſeunterricht geplagt, eine Anleitung dazu für die Lehrer geſchrieben und meinte, etwas darin geleiſtet zu haben; aber man gehe in die Schulen, und ſehe zu, wie viel es gefruchtet hat. Weidenzweige ſind zähe, die Menſchen aber noch zäher. Wie der Knabe gewöhnt wird, davon läßt er nicht. Keine Eiche fällt von einem Streiche.

Darum muß man den alten Schlendrian von allen Seiten angreifen, man muß das Richtige den Lehrern und den Schülern vor das leibliche Auge rücken.

Dieß thut Hr. Göz.

1) Der Druck ſeines Büchleins trennt genau die einzelnen Gebote und Abſchnitte von einander, und er ſchließt ſie durch Striche ein. 2) Er trennt die Ueberſchriften von dem Texte und den Haupttext von der Luther'ſchen Zugabe, Alles durch Striche. 3) Er ſetzt unter jedes Wort, welches betont werden ſoll, einen Strich. Letzteres iſt der Schwabacher Schrift offenbar vorzuziehen. Die Schrift erſcheint gleichmäßiger, angeneh-

mer für das Auge, und der Gebrauch beim Drucke weicht von dem Schreibgebrauch nicht ab. Dazu ſind die Lettern ſehr ſcharf und die ganze Schrift höchſt angenehm. Gedanke und Ausführung müſſen gefallen. Der Abdruck koſtet ½ gGr. Wer den kleinen Katechismus in der Schule gebraucht, laſſe ſich dieſen kommen für ſich und ſeine Schüler! Der Bogen Beilage iſt für die Lehrer. Der Verf. ſetzt ſeine Gründe auseinander, widerlegt Einwürfe, giebt paſſende Winke. Das ganze, kleine, aber wichtige, ſo einfache Unternehmen verdient unbedingten Beifall.

Im Leſebuche braucht man den Kindern die zu betonenden Wörter nicht vorzuzeichnen, wohl aber in einem Buche, das ſie auswendig lernen ſollen. Denn auf den richtigen Ton kommt Alles an. Was die Schüler falſch betonen, verſtehen ſie nicht, und ſie lernen es in der Regel ihr ganzes Leben lang nicht verſtehen. Die Sache iſt ſehr wichtig.

Der Hr. Verf. wünſcht Prüfung des Geleiſteten. In Beſcheidenheit bekennt er, daß er in der Auffaſſung und Darſtellung des wichtigſten Wortes in einem Satze geirrt haben könne. Auch Dinter habe in manchen Stücken geſchwankt. Dieſes zeigen in ſeinen Büchern die verſchiedenen Angaben.

Auf Einiges will ich darum den Hrn. Verf. aufmerkſam machen; ohne Machtſpruch und mit demſelben Vorbehalt, daß auch ich irren kann. Streben wir gemeinſchaftlich weiter!

Erſtes Gebot.

Der Verf. Wir ſollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen.

Ich. Wir ſollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen. Oder: Wir ſollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen.

Zweites Gebot.

Der Verf. Denn der Herr wird den nicht ungeſtraft laſſen, der ſeinen Namen mißbraucht.

Ich. Denn der Herr wird den nicht ungeſtraft laſſen, der ſeinen Namen mißbraucht.

Digitized by Google

Drittes Gebot.

Der Verf. — daſſelbige heilig halten, gerne hören und lernen.

Ich. — daſſelbige heilig halten, gerne hören und lernen.

Viertes Gebot.

Der Verf. — auf daß dir's wohl gehe, und du lange lebeſt auf Erden.

Ich. — auf daß dir's wohl gehe und du lange lebeſt auf Erden.

Fünftes Gebot.

Der Verf. — ſondern ihn helfen und fördern in allen Leibesnöthen.

Ich. — ſondern ihn helfen und fördern u. ſ. w.

Siebentes Gebot. In demſelben iſt falſcher (falſcher Waare) zu betonen, nicht Waare.

Achtes Gebot.

Der Verf. Du ſollſt nicht falſch Zeugniß reden wider deinen Nächſten.

Ich. Du ſollſt nicht falſch Zeugniß reden wider deinen Nächſten.

Neuntes Gebot. In demſelben iſt auch förderlich zu betonen.

Zehntes Gebot. Gegen die Bemerkung in der Zugabe S. 14 würde ich dennoch das Wort ſein (Alles, was ſein iſt) nicht unbetont laſſen. Denn in jedem Satze iſt ein Tonwort (ein Tonwort).

Schluß. Das Wort dritte iſt auch zu betonen.

Der Weitläuftigkeit wegen müſſen wir hier abbrechen. Mögen die Lehrer nun thun, daß des würdigen Mannes Abſicht erreicht werde.

---

16. Die theologiſchen Streitigkeiten in der proteſtantiſchen Kirche, oder die Lehren der Rationaliſten und Myſtiker unſerer Zeit. Für Gebildete jedes Standes und beſonders für Volksſchullehrer unpartheiiſch auseinander geſetzt von F. W. Schubert. Weimar, 1835. Druck und Verlag von B. F. Voigt. (VIII u. 183 S. 16 gGr.)

Digitized by Google

Zweck und Abſicht des uns unbekannten Hrn. Verf. können wir nicht beſſer darſtellen, als durch ſeine eigenen Worte in dem Vorworte.

„„Die Entſcheidung theologiſcher Streitigkeiten““, ſagt man, „„gehört nicht vor das Forum des großen Publikums.““ „Dieſe Ueberzeugung beſitzt der Verfaſſer auch und hat ſie in den Schlußbemerkungen des vorliegenden Werkchens ausgeſprochen. Wenn aber, wie dies in unſern Tagen bisweilen geſchehen iſt und noch geſchieht, Männer der einen oder andern Partei ihre Gegner zu verdächtigen, zu verſpotten und lächerlich zu machen ſuchen; wenn Theologen Schriften drucken laſſen, in denen ſie ihre Kirche verſichern, daß manche ihrer Mitglieder keine Chriſten, keine Proteſtanten ſeien und es auf den Untergang unſerer Religion abgeſehen hätten; wenn in unzähligen belletriſtiſchen und politiſchen Tageblättern von Rationaliſten, Myſtikern und Separatiſten, von Naturalismus und Frömmlerunweſen lobend oder tadelnd die Rede iſt; wenn die Anklage einiger Profeſſoren an einer Univerſität und deren verlangte Abſetzung nicht nur unter den Geiſtlichen, ſondern auch unter Tauſenden von Nichtgeiſtlichen großes Aufſehen erregte; wenn man durch Journale und Traktätchen, ja durch polemiſche Predigten das Volk gegen Andersdenkende einzunehmen ſucht und überhaupt die Nichttheologen immer wieder auf den Kampf aufmerkſam macht; ſo iſt es wohl nicht bloß zu billigen, ſondern auch zu wünſchen, daß ein nicht in der Sache unmittelbar Betheiligter dem Publikum unparteiiſch auseinander ſetze, weshalb und worüber man kämpfe, um die Laien zu überzeugen, daß man theils nicht aus bloßem Vergnügen ſich ſtreite, ſondern durch den Stand der Dinge dazu genöthigt wurde, theils es keineswegs auf den Untergang des Chriſtenthums abgeſehen habe, ſondern daſſelbe nur mehr ſtützen und befeſtigen wolle. Ein ganzes Wiſſen iſt immer beſſer als ein halbes. Wer es ſelbſt erfahren hat, welche verkehrten Begriffe über das Leben und Treiben der theologiſchen Welt in vielen Köpfen ſich finden, und welche ſchiefen, bittern und ungerechten Urtheile daher oft über dieſen Gegenſtand gefällt werden; wer ſelbſt in Gegenden gekommen iſt, in denen man den Namen „Rationaliſten“ mit Abſcheu ausſpricht und dabei an Gottesläugner, Materialiſten, Feinde des Chriſtenthums denkt —

Digitized by Google

oder unter den ſogenannten Myſtikern ſich ſeltſame Geſchöpfe ohne richtigen Menſchenverſtand vorſtellt: der wird auch die Abſicht, welche der Verfaſſer dieſes Buchs bei Verabfaſſung deſſelben hatte, nicht mißbilligen. Unter allen Nichttheologen ſind aber gerade die Volksſchullehrer Diejenigen, welche ſchon wegen ihres Berufs am meiſten auf die widerſprechenden Anſichten unter den Gliedern unſerer Kirche aufmerkſam gemacht werden. Sie ſollen Religion lehren und müſſen ſich alſo vor allen Dingen ſelbſt erſt beſtimmte Begriffe und Ueberzeugungen bilden; ſie ſind ganz beſonders verbunden, die heiligen Urkunden unſerer Religion zu leſen, zu durchdenken und deren Wahrheiten zum Gegenſtand ihrer Betrachtung zu machen; ihnen werden Schullehrerbibeln, Katechismen und Handbücher von den verſchiedenſten theologiſchen Farben zum Kaufe angeboten. Sie werden es daher gewiß am meiſten wünſchenswerth finden, die abweichenden theologiſchen Anſichten in unſerer Kirche ihrem Grunde und Zuſammenhange nach genauer kennen zu lernen.

Ihnen alſo, ſo wie überhaupt den Gebildeten jedes Standes, die um Religion und Theologie einigermaßen ſich kümmern, wollte der Verfaſſer hierüber mit möglicher Kürze, Klarheit und Unparteilichkeit Aufſchluß geben.

Da er nicht für Gelehrte ſchrieb, hat er alle gelehrten Citate weggelaſſen, die übergroße Menge dogmatiſcher Beweisſtellen vermieden und manche Lehre, die für die Wiſſenſchaft wohl wichtig iſt, den Laien aber wenig intereſſirt, entweder nur im Vorübergehen erwähnt oder in einer Anmerkung abgehandelt. Da ferner die Anſichten der Rationaliſten auf der einen und die der Supernaturaliſten auf der andern Seite wiederum unter einander mannigfach verſchieden ſind, ſo hat er der Kürze wegen den ſtrengen Rationalismus und den ſchroffen Supernaturalismus einander gegenübergeſtellt. Bei dem erſtern legte er **Wegſcheider's** Dogmatik und die Briefe über den Rationalismus, bei dem letztern beſonders die Evangeliſche Kirchenzeitung zum Grunde.

Endlich glaubt er noch bemerken zu müſſen, daß er auf dem Titelblatte die ſtrengen Orthodoxen oder Evangeliſchen nur deshalb Myſtiker nannte, weil ſie unter dieſem Namen am allgemeinſten bekannt ſind."

Digitized by Google

Die Leſer der Rh. Bl. können nicht zweifeln, daß wir dieſen Anſichten beiſtimmen. Als Freunde der Oeffentlichkeit und Feinde aller Geheimnißkrämerei ſehen wir die Lehren, deren Beurtheilung ſonſt nur den ſogenannten Eingeweiheten, den Klerikern, möglich war oder möglich ſchien, indem man die ſogenannten Laien zur unbedingten Urtheilloſigkeit und geiſtigen Unmündigkeit in Dingen, welche jedes gebildeten Menſchen höchſtes und innerlichſtes Intereſſe berühren, verdammte, gern an das helle Tageslicht gezogen und dem geſunden Hausverſtande zugänglich gemacht. Jahrhunderte lang hat man den Menſchen weißgemacht, daß die Einſicht in das Weſen der Religion entweder nur durch übernatürliche Offenbarung oder durch die Tiefe der Speculation gewonnen werden könne. Von jenem Vorurtheile haben uns die Reformation und diejenigen, welche ſie fortgeſetzt haben, befreiet, von dieſem erlöſet uns der allmählige, ſichere und unaufhaltbare Fortſchritt der Kenntniſſe und der Bildung. Immer mehr und mehr erkennt man den Wahn, als gehöre Gelahrtheit in alten Sprachen dazu, um die Grundlehren und das Weſen des Chriſtenthums zu begreifen, den Wahn, als öffne die ſogenannte Speculation, d. h. irgend ein philoſophiſches Syſtem, dem praktiſchen Verſtande das Auge für das höhere Licht. Nein, die Religion, welche den Menſchen leiten und führen ſoll, muß auch ſeinem Geiſte erkennbar ſein, und ſolche Lehren, die kein menſchlicher Geiſt zu faſſen vermag, ſind und bleiben auch todt für ſein Herz und Gemüth. Komme man nur nicht mit dem trivialen und abgeſchmackten Einwande, daß der ſterbliche und endliche Menſch ja doch nichts in ſeinem tiefſten Weſen ganz erkenne, man ſich daher nicht wundern dürfe, daß es auch Dinge gebe, welche jedem Verſtande durchaus und ganz und gar unzugänglich ſeien. Wir leugnen weder jenes noch dieſes, aber die Conſequenzen, die man daraus zieht. Bei allem Erkennen iſt nur von menſchlichem Erkennen die Rede, und es bleibt ein unendlicher Unterſchied zwiſchen den Lehren, die Solches zulaſſen, und denjenigen, bei welchen es nicht der Fall iſt. Alles, was für wahr ausgegeben wird, muß ſich erkennen laſſen. Das Unerkennbare, von menſchlicher Geiſteskraft Unerfaßbare iſt und bleibt todt für ihn, und es iſt nichts als Verſchraubung und Verſchrobenheit, Unlauter-

Digitized by Google

keit und Unwahrhaftigkeit des Geiſtes, wenn man dem aller Erkenntniß Unzugänglichen einen Einfluß auf ſich geſtattet. Man ſteht dann gleich in dem Gebiete der Finſterniß, wo es nicht mehr von uns abhängt, ob wir dem Fanatismus und dem gröbſten Aberglauben, oder der gemeinſten Sinnlichkeit zur Beute werden. Solches beſtätigt die Geſchichte aller Schwärmer und Sektirer, und das Letztere in der allerneueſten Zeit die horrende Geſchichte in Königsberg i. Pr., die fromme Geſellſchaft der Mucker.

Der Verf. des vorliegenden Buches verdient daher unſern Dank, daß er die Lehren, über welche nicht bloß von Gelehrten, ſondern auch von Ungelehrten aller Art, von Schullehrern und Nicht-Schullehrern geſprochen und geſtritten wird, in einer ſehr klaren, durchſichtigen Sprache ſtreng beſtimmt und im Zuſammenhang aufgeſtellt hat. Der Leſer lernt dadurch die beiden Gegenſätze vollſtändig kennen, und wer ſich auf den Standpunkt der vorurtheilsfreien, beſonnenen und nüchternen Prüfung zu erheben vermag, wird dadurch fähig, ſich ein mit Gründen zu belegendes Urtheil zu bilden. Das ſind die Prädicate, welche die Seele desjenigen, welcher einen Lehrinhalt prüfen zu wollen, anſtrebt, beſitzen muß: Freiheit von Vorurtheilen (ſt. von Angelerntem, in Paſſivität Hingenommenem aller Art), und nüchterne Beſonnenheit. Wer das nicht zugiebt, zeigt dadurch ſchon eine ſolche Befangenheit und Voreingenommenheit, daß wir ihn nicht nur für unfähig zur Prüfung erklären müſſen, ſondern daß wir auch gewiß ſein dürfen, eine mit ihm angeſtellte Unterredung könne zu irgend einem ſicheren Reſultate nicht führen. Wenn zur Erforſchung eines unter unſern Augen vorkommenden Ereigniſſes die bezeichneten Eigenſchaften unerlaßlich ſind, wie viel mehr, wenn von Begebenheiten vor Jahrtauſenden die Rede iſt, oder von Lehren, welche von je her von den Menſchen in der verſchiedenſten Weiſe aufgefaßt worden ſind. In keinem Gebiete aber fehlt es den Menſchen mehr an dieſen Eigenſchaften, als in dem der Religion. Eben darum erheben ſich auch die Meiſten niemals über den Cirkel, in welchen ſie in ihrer Jugend, d. h. in dem Alter der Unmündigkeit, hineingeführt wurden.

Nach einer ſehr leſenswerthen, von der Unparteilichkeit des Verf. Zeugniß ablegenden Einleitung behandelt er folgende Gegenſtände:

Digitized by Google

Erſter Abſchnitt: Der Rationalismus oder Vernunftglaube. Entſtehung und Begriff des chriſtlichen Rationalismus. Anſichten und Lehren der chriſtlichen Rationaliſten: von der Offenbarung, von der Perſon Jeſu, von den Lehren Jeſu, von den Wundern, von den Apoſteln, Widerlegung einiger dem chriſtlichen Rationalismus gemachten Vorwürfe.

Zweiter Abſchnitt: Der Supernaturalismus oder Offenbarungsglaube. Von der Nichtigkeit (im Inhaltsverzeichniß ſteht Richtigkeit) des Vernunſtchriſtenthums. Lehren der Evangeliſchen: von der Erbſünde, von der Dreieinigkeit, von der Perſon Chriſti, von der Erlöſung, von der Wiedergeburt, von den Gnadenmitteln, von den letzten Dingen, von der Kirche. Schlußbemerkungen.

Aus dieſen Schlußbemerkungen heben wir noch die Stelle aus, welche eines der Kriterien, an denen man den lauteren Wahrheitsfreund erkennt, aufſtellt.

„Will man durchaus entſchieden wiſſen, welche von dieſen beiden, ſich jetzt feindlich gegenüberſtehenden Parteien der Wahrheit, und welche dem Irrthum huldige, ſo dient zur Antwort: Sie können wohl beide Unrecht, aber nicht beide zugleich vollkommen Recht haben. Wo nun das Unrecht zu ſuchen ſei, läßt ſich aus der Art ihres Kampfes am ſicherſten beſtimmen.

Ein Schuhmacher zu Leyden, erzählt man, war jedesmal bei gelehrten (lateiniſchen) Disputationen im Univerſitätsſaale zu finden und zeigte ſich dabei ſtets als einen der aufmerkſamſten Zuhörer. Da man ihn fragte, ob er auch von den gelehrten Reden der gelehrten Herren etwas verſtehe, erwiederte er: Kein Wort! Als man daher höchlich ſich darob verwunderte und nicht einſehen mochte, wie er etwas von Dem, was abgehandelt wurde, begreifen, oder auch nur an dem Zuhören Vergnügen finden konnte, verſicherte er: er bemerke allemal, wer Unrecht habe; denn wer zornig ſich erboße und heftig werde, dem fehle es an Gründen!

Das Mittel, welches uns dieſe bekannte Anekdote empfiehlt, iſt in jedem Fall probat und untrüglich. Hören oder leſen wir von gelehrten Fehden, ſo laſſet uns vor Allem darauf unſer Augenmerk richten, welcher der beiden ſich entgegenſtehenden Theile am bitterſten und feindſeligſten ſich gebärdet. Er verſpürt ſicher-

Digitized by Google

ſich einen großen Mangel an Gründen, und hat daher, wenn auch nicht ganz, doch am meiſten Unrecht. Dieſen Prüfſtein können und müſſen wir bei der Entſcheidung über die Lehren des Vernunft- und des Offenbarungsglauben anwenden. Die Partei, welche am heftigſten ihre Gegner verunglimpft und läſtert, am meiſten die Mitwelt gegen ſie aufzubringen trachtet und ihnen das meiſte Böſe nachſagt (Jacob. 1, 19—21); die Partei, welche am häufigſten Schimpfworte, Grobheiten und bittere Witzeleien zu Hülfe nimmt und nicht einzig durch wohldurchdachte Gründe das Feld zu behaupten ſtrebt — iſt gewiß auch von der Wahrheit am weiteſten entfernt. —

Endlich wollen wir noch ein Urtheil von dem Geheimenrathe Streckfuß beifügen, deſſen gründliche Zergliederung und tiefe Würdigung wir unſern Leſern empfehlen.

IV.

„Nothwendigkeit und Freiheit. *)

Kannſt du dem Auge gebieten: erblicke dieß ſchön und dieß häßlich? —
Wie die Geſtalt, die ſich zeigt, ſpiegelt ſie drinnen ſich ab. — —
Kannſt du dem Herzen gebieten: dieß liebe, dieß haſſe — ſo viel auch
Sollſt du lieben, ſo viel haſſen — nicht minder, noch mehr? —
Was dir als würdig erſcheint, du liebſt es, ſo viel es dir werth ſcheint,
Und ſo haſſeſt du auch, was dir das Haſſen erweckt. — —
Kannſt du dem Geiſte gebieten: dieß glaube? — Nur das, was dir wahr iſt,
Glaubſt du — kein Predigen hilft, minder noch Zürnen und Zwang.
Willkür iſt dir verſagt im Schauen, im Lieben, im Glauben,
Spiegel nur biſt du dabei, Spiegel des äußeren Bilds.
Aber wenn du nun ſchauſt, liebſt, haſſeſt, und glaubeſt und nicht glaubſt,
Wenn ſich in's Leben hinaus drängt das geſpiegelte Bild,
Neugeſtaltet im Innern, und nun zur That wird, die dein iſt,
Dann hab' Acht; denn du biſt wollend und handelnd dann frei!

Menſchenwerth.

Was giebt menſchlichen Werth? — die Geſinnung, welche des Willens
Mutter iſt, und die That, welche dem Willen entkeimt.
Träum' und Wünſche bekämpfen ſie oft. Im edlen Gemüthe
Siegt die Geſinnung; dem Traum bleibt im gemeinen der Sieg."

*) Neuere Dichtungen von Karl Streckfuß. Halle, 1834, S. 27.

Digitized by Google

17. Die falſchen Erwartungen von der Wirkſamkeit der Volksſchulen, geprüft von M. G. E. Fiſcher, Superintendent in Sangerhauſen. Eisleben, 1835. Verlag von G. Reichardt. (16 S. 4 gGr.)

Ich erinnere mich, in irgend einem pädagogiſchen Blatte Worte ernſten Tadels gegen die vorliegende kleine Schrift geleſen zu haben. Ich tadle ſie nicht, ich lobe ſie, obgleich ich Einiges vermiſſe. Von Letzterem zuerſt.

Von einem Geiſtlichen ſteht zu erwarten, daß er das Schulweſen, d. h. die Zwecke und Einrichtung deſſelben und die Lehrer kenne, und daß ſein Gemüth für Bildung und Erziehung durch Lehre, Beiſpiel, Liebe und Treue ergriffen ſei. Letztere Eigenſchaft fehlt dem Verf., wenn ſeine Schrift als ein Abdruck ſeines Innern angeſehen werden darf, ganz; denn er drückt ſich über dieſe hohen Dinge in den ordinärſten Worten aus, und er ſchätzt den Schulunterricht nur darum und ſo weit, als er nützliche Fertigkeiten mittheilt; auch verlangt er nichts Höheres von ihm, und mehr erwartet er nicht von den Leiſtungen der Lehrer. Darum müſſen wir ihm auch die Kenntniß des Schulweſens, wenigſtens der Leiſtungen vieler tauſend Lehrer, abſprechen. Der Verf. iſt ſehr ungerecht. Mit vollem Recht zeiht man einen Schulvorgeſetzten, wenn er, was in beſtimmten, nachweisbaren Leiſtungen vorliegt und in Thatſachen vorgelegt werden kann, nicht anerkennt, offen der Ungerechtigkeit. Seine geringe Meinung von den Schulen ſpricht weder für ein höheres Streben, noch für ſeine Kenntniß der Sache.

Aber dennoch iſt ſein Schriftchen ein zeitgemäßes Wort, weil es eine, auch von uns, aber noch nicht häufig genug verkündigte Wahrheit ausſpricht: das Heil des Lebens, die Fortbildung deſſelben, die Verminderung der Verbrechen, die Erhöhung der Sittlichkeit u. ſ. w., hängt nicht vorzugsweiſe und hauptſächlich von der Wirkſamkeit der Schulen ab.

Nicht hauptſächlich. Alſo doch zum Theil! Gewiß. Gar mancher treue, im Stillen Gutes wirkende Lehrer gewinnt ſeine Kinder durch Unterweiſung, Beiſpiel und Zucht für das Edle und Gute, und unberechenbar iſt auch in dieſer Beziehung

der Einfluß guter Lehrer. Der Verf. ſollte Solches anerkennen. Aber darin hat er Recht, daß die Schulen allein die Fehler einer ſchlechten häuslichen Erziehung, die Folgen der Armuth, der Bettelei und der Verführung nicht vernichten können. Der Hr. Verf. tadelt es mit Recht, daß alſo in den Reden der Lehrer und an Lehrer geſprochen wird, als ſeien ſie allein das Salz der Erde, als ſei ihnen das ganze Heil des Volkes und des Staates überantwortet. Freilich verdienen dieſe Uebertreibungen ernſt getadelt zu werden. Denn der weſentliche Theil der Jugendbildung, die Erziehung, ruht in den Händen der Eltern, und deren Einfluß, d. h. Beiſpiel und Gewöhnung ſind von unendlich tieferem, bleibenderem Einfluß als die Schulwirkſamkeit. Kann man die Armuth nicht vertilgen, nicht den Schmutz und die Bettelei, iſt es unmöglich, die unteren Klaſſen in eine erträgliche menſchliche äußere Lage zu verſetzen, unmöglich, es möglich zu machen, daß die Handarbeiter allen Wechſelfällen der Induſtrie und der merkantiliſchen Bewegungen entzogen werden: ſo wird weder die Schule, noch die Kirche, noch irgend etwas im Stande ſein, das Volk im Allgemeinen auf die Stufe der Sittlichkeit zu erheben, weil eine der erſten, nothwendigſten Bedingungen dazu: geſicherte Exiſtenz, mangelt.

Für das Wohl des Volks im Allgemeinen und mittelbar für Erziehung und Bildung ſorgt daher weſentlich derjenige, welcher die Quellen der Verarmung verſtopft. Fließen dieſe aber immer reichlicher, ſo kann es ſehr leicht geſchehen, daß trotz der zunehmenden Verbeſſerung des Schulweſens die Moralität des Volkes ſinkt und die Zahl der Verbrecher ſich mehrt. Aus dieſem Umſtande aber, wie der Verf. thut, den Schluß ziehen, daß die Schulen den Verbrechen nicht vorzubeugen, das Volk nicht zu veredeln vermögen, iſt doch ſehr einſeitig und verkehrt. Vermindert ſich einer der Factoren eines Products, ſo ſinkt das Product, ſelbſt wenn der andere Factor ſteigt, wenn nur jene Verminderung dieſe Erhöhung überwiegt.

Aber außer der Vervollkommnung des Schulweſens, die energiſch fortzuſetzen iſt, muß noch vieles Andere geſchehen, und die Lehrer ſollten ſich nicht darauf beſchränken, nur die Schule im Auge zu haben. Was für Mittel ſchlägt nun der Hr. Verf. vor?

Digitized by Google

Er will Erziehungshäuſer für alle die Kinder, die bei ihren Eltern verwahrloſet aufwachſen, errichtet wiſſen. Gewiß, ein zu beherzigender Vorſchlag. Wie die Kinder erzogen werden, ſo ſind ſie herangewachſen. Sehr ſelten beſſer, in der Regel ſchlechter: denn die Jugendzeit iſt bei den meiſten Menſchen, leider! die reinere, edlere Zeit. Aus dieſer ungeheueren Wahrheit mache man einen Schluß auf die Zukunft, wenn, wie es bisher der Fall geweſen, alljährlich ſich die Zahl derer, die keinen feſten Wohnſitz haben, deren Einnahmen in keiner Beziehung geſichert ſind und oft von einem Ort zum andern ziehen, d. h. wenn die Zahl der ſogenannten Proletarier ſich fortwährend vermehrt. Darum ergreife man bei Zeiten die rechten Maaßregeln. Des öffentlichen Gemeinweſens Sicherheit iſt im höchſten Grade gefährdet, wenn eine große Zahl von Kindern in Ruchloſigkeit aufwächſet. Die Gemeinden, der Staat iſt es ſich ſelbſt ſchuldig, dieſes nicht ferner zu dulden. Darum Aufſicht auf die Geſtaltung des Familienlebens! Ruchloſen, nichtswürdigen Eltern muß man die Kinder wegnehmen. Man erzeigt den Alten wie den Jungen eine Wohlthat. Dieſen wichtigen, ſchweren Gedanken ſchärft der Hr. Verf. ſeinen Zeitgenoſſen ein. Seine Stimme iſt die eines bejahrten, erfahrenen Mannes. Möge ſie weit und breit vernommen und beherzigt werden.

---

18. Die Sonn- und Feſttags-Evangelien, mit erklärenden Einleitungen, Lehren, Bibelſprüchen, Liederverſen und Fragen. Ein Lehr- und Leſebuch vom Schuldirector Vormann, Cand. des evang. Predigtamtes. Hagen, 1835. (14½ B.) 12 gGr.

Dieſe Bearbeitung der Perikopen hat den Zweck, als Lehrbuch zur Vorbereitung der Jugend auf die kirchlichen Vorträge zu dienen. Wo der Religions-Unterricht von der rechten Art iſt, da möchte eine ſolche Vorbereitung überflüſſig ſein; wo ein Kind mit gewecktem religiöſen Sinn, mit Kenntniß des göttlichen Wortes in die kirchlichen Vorträge eingeweiht wird, da werden dieſe ihre Wirkung nicht verfehlen. Sollte eine ſpecielle Vorbereitung auf die Perikopen als Aushülfe bei minder aus-

Digitized by Google

gedehntem Religions-Unterricht nöthig ſein, da müßte das Lehrbuch in anderer Art abgefaßt ſein, als das vorliegende. Jede Perikope iſt beſonders abgedruckt, dann folgen kurze, daraus gezogene Lehren, Sprüche, Liederverſe und Fragen über den Inhalt der Lehren. Was ſollen dieſe Lehren in den Händen der Kinder? Entweder ihr Inhalt ergiebt ſich von ſelbſt aus dem Ganzen der bibliſchen Erzählung; dann wird der Lehrer ſie leicht entwickeln, das Kind ſie für immer mit jener Erzählung in Verbindung ſetzen; oder ſie laſſen ſich nur gezwungen daraus ableiten; dann bleiben ſie dem Kinde ewig ein leerer Schall. Ueberhaupt iſt ja eine einzelne Lehre und gebietende Vorſchrift nicht im Stande, das kindliche Gemüth zu ergreifen; vielmehr muß die anſchauliche Darſtellung des Thatſächlichen, die Wegräumung jeder Schwierigkeit, die in den Worten liegen könnte, die Erklärung mancher, unſerer Zeit fern liegenden Verhältniſſe, der Hervorhebung des Lehrinhalts der Erzählung vorangehen, ſo daß die Lehre gleichſam wie der Kern aus der Schale von ſelbſt herausfällt, von den Kindern ſelbſt gefunden wird, und nun wahrhaft nützlich für ſie wird. Auf die Erklärung des Thatſächlichen iſt aber in dieſem Buche nicht immer, auf die in den Worten liegende Schwierigkeit, die doch bei Matth. 8, 1—13. fühlbar iſt, faſt nie Rückſicht genommen. Viele der aus den Perikopen gezogenen Lehren laſſen ſich nur aus Nebenumſtänden, viele nur gezwungen ableiten, viele ſind für das Kindesalter ganz unpaſſend. So z. B.

3. nach Epiph.: Der Herr ſoll für das Wohl des Dieners ſorgen.

Reminiſc.: Lerne von der Heidin edle Mutterliebe.

1. p. Trinit.: Meide Ueppigkeit und Verſchwendung.

15. p. Trinit.: Beſchweret euch nicht mit ängſtlichen Nahrungsſorgen.

17. p. Trinit.: Der Genuß geſellſchaftlicher Freuden iſt an ſich nicht tadelnswerth.

Dem Ganzen geht noch eine kurze Einleitung über Paläſtina zur Zeit Jeſu und das chriſtliche Kirchenjahr voran, die recht zweckmäßig iſt.

Digitized by Google

19. Der Weg des Lebens. Andachts- und Communionbuch für Confirmanden von Dr. **Friedr. Gloede**, C. R. M. Mit einer Vorrede von A. J. Rambach, Senior des Hamburgiſchen Miniſteriums. Hamburg, Herold, 1834. (13 B. 12 gGr.)

Dieſes Andachtsbuch iſt im engſten Sinne des Wortes nur für Confirmanden geſchrieben, indem es ſich auf die Handlung der Confirmation und die ſich daran anſchließende erſte Abendmahlsfeier und den Eintritt in die Gemeinde bezieht. Durchdrungen von dem Glauben an den Erlöſer führt der Verf. alle jene Gefühle und Betrachtungen, welche in jenem wichtigen Lebensabſchnitt das Gemüth erheben können, den Confirmanden, meiſt in ihrem Namen redend, vor; indem er zugleich die wichtigſten Religionswahrheiten, wie ſie ſich von ſeinem Standpunkt aus geſtalten, damit höchſt zweckmäßig verwebt, doch ſo, daß alle Speculation, und Alles, was nicht der Erregung des frommen Gefühls unmittelbar dient, ausgeſchloſſen iſt. Inſofern iſt die ganze Anlage und der Gehalt des Buches höchſt zweckmäßig; aber die Art der Darſtellung und die Form des Ausdrucks verdient deſto weniger Lob. Denn nicht das einfache Bibelwort in ſeiner Kraft und Schönheit, nicht erhabene Gedanken in einfachen Worten ſind hier gebraucht, um das jugendliche Herz für die großen Wahrheiten der Religion zu begeiſtern; ſondern überall giebt ſich jene mehr äſthetiſche Gefühlsrichtung kund, welche die religiöſen Gedanken in glänzende Bilder kleidet, und nach einer äſthetiſchen Ausdrucksweiſe haſcht. So beginnt gleich die erſte Betrachtung: Was macht der Mutter liebend Auge ſo ernſt? Sie betrachtet mich mit beſorgtem Blick, und Thränen entquellen (!) ihr oft, wenn ſie an's Herz mich drückt.

Eine ſolche Darſtellung religiöſer Ideen mag einzelne junge Gemüther anſprechen, aber die auf ſolche Art erregte Begeiſterung beruht doch meiſt auf einer verborgenen Täuſchung, indem die Wirkung mehr durch die Art der Darſtellung, als durch Ueberzeugung hervorgebracht wird. Durch dieſe geſchmückte und blumenreiche Darſtellungsweiſe iſt nun auch die Form des Aus-

Digitized by Google

drucks im Einzelnen überladen ja ſchwülſtig geworden; ſo daß der Sinn erſt nach wiederholtem Leſen zu erkennen iſt, was eben keine Empfehlung für ein Jugendbuch iſt. — Was die Anordnung des Buches im Einzelnen betrifft, ſo enthält daſſelbe:

1) Ein Selbſtgeſpräch vor der Confirmation, in dem der Confirmand ſich die Wichtigkeit dieſer Handlung vor Augen ſtellt.

2) die Confirmation, eine Predigt, in der der Hauptgedanke iſt: die Confirmation weiht mit heiligem Ernſt, aber auch mit himmliſcher Freude zum chriſtlichen Leben ein.

3) Selbſtgeſpräch mit Gott nach der Confirmation.

4) Selbſtprüfungen über die Bedingungen des chriſtlichen Lebens.

1. Die Selbſterkenntniß.
2. Die Reue.

Beide Betrachtungen ſind nicht logiſch geſchieden, und dieſelben Gedanken kommen nur in veränderter Darſtellung in beiden vor.

3. Der Glaube.

5) Die Einſetzung des heiligen Abendmahls enthält, nach einer etwas zu langen Einleitung, eine hiſtoriſche Darſtellung der Einſetzung des heiligen Abendmahls, nebſt dem Gebete Chriſti nach Johannes 17.

6) Vorbereitung zum heiligen Abendmahl.

I. Selbſtprüfungen zur Vorbereitung. Es ſind darüber 6 Betrachtungen, welche denſelben Gedanken auf verſchiedene Art durchführen.

II. Die Beichte.

7) Das Liebesmahl, eine Predigt.

8) Gebet nach dem Genuſſe des Liebesmahles.

9) Der junge Chriſt beim Beginn ſeines Wirkens in der Gemeinde. Die hierin enthaltenen Betrachtungen beziehen ſich aber mehr auf den Eintritt in das bürgerliche Leben, und ſo iſt dieſer Abſchnitt nicht genau geſchieden von

10) Das Vertrauen des jungen Chriſten beim Beginn ſeines Berufslebens. —

Druck und Papier ſind gut. Das Titelkupfer könnte beſſer ſein.

Digitized by Google

20. Liebe und Wahrheit, die Leitſterne aller Erziehung; allen treumeinenden Eltern und Erziehern von Herzen empfohlen von **Wilh. Möller**, Pfarrer zu Gröbitz bei Naumburg. Erfurt bei Otto. **1835.** (**16¼** B. u. **1** Tabelle. **1⅙** Rthlr.)

Der Verf. ſtellt vom religiöſen Standpunkt aus nach Marc. **10**, **13**. und Joh. **8**, **32**. zwei Erziehungsgrundſätze auf: Liebe und Wahrheit. Danach handelt die erſte Abtheilung des Buches von der Liebe als Erziehungsprinzip. Das Weſen der Liebe, welche der Verf. meint, beſchreibt er nach **1** Cor. **3**. als uneigennützige Selbſtaufopferung, und zeigt, wie von dem erſten Beginnen der Lebensthätigkeit jene ernſte, fromme, uneigennützige Liebe die ganze Pflege und das Heranbilden des Kindes leiten und beſtimmen müſſe. Beſonders in Beziehung auf die Anwendung von Strafen iſt jener Grundſatz ſehr angemeſſen durchgeführt. Eben ſo zeigt der Verf. den Einfluß der Liebe auf die körperliche Erziehung, und giebt hier manche beherzigungswerthe Winke für Eltern gegen die Verweichlichung der Jugend. Die zweite Abtheilung ſtellt die Wahrheit als das andere Prinzip der Erziehung dar. Dies ließ ſich aber für die Erziehung im Allgemeinen nicht durchführen, daher beſchränkt ſich denn der Verf. hier hauptſächlich nur auf den Unterricht, und zeigt, wie von Jugend auf die Erweckung richtiger Vorſtellungen erſtrebt werden müſſe, und führt dies ſchon in Beziehung auf die erſten Spielſachen der Kinder durch. In Beziehung auf den eigentlichen Unterricht legt der Verf. ſeine Grundſätze bei Ertheilung deſſelben kurz aber klar und verſtändlich dar, zwar ohne eben Neues aufzuſtellen, aber mit zweckmäßiger Benutzung der Reſultate der neueren Didaktik. Beſonders ausführlich behandelt er die Geographie, und entſcheidet ſich für die Eintheilung des Stoffes nach Curſen. Der erſte Curſus geht vom Wohnhauſe aus, und endigt mit der Betrachtung der Provinz; der zweite, von der Provinz ausgehend, endigt mit der Betrachtung von Deutſchland; der dritte mit der Betrachtung der übrigen Länder. Die Einwürfe, welche ſich gegen dieſe conſequente Durchführung der ſynthetiſchen Methode in der Geographie machen laſſen, ſind auch von dem Verf. nicht widerlegt.

Digitized by Google

— In Beziehung auf den Geſchichtsunterricht glaubt der Verf. zuerſt die Meinung aufzuſtellen, daß der erſte Curſus Scenen aus dem Familienleben der verſchiedenſten Völker und Zeiten, der zweite Biographieen einflußreicher Männer, und erſt der dritte die Geſchichte im Zuſammenhange darſtellen müſſe. Wir glauben, daß die Methode des Geſchichtsunterrichts noch mannichfacher Prüfungen bedürfe. — In Beziehung auf andere Unterrichtsgegenſtände ſchließt ſich der Verf. an die bewährten Methoden an.

Als Anhang iſt ein Proſpect der Gröbitzer Erziehungs-Anſtalt beigegeben. Das Buch verdient allen Eltern auch wegen ſeiner faßlichen Darſtellung empfohlen zu werden.

---

21. Franzöſiſche Schulgrammatik für Gymnaſien und Progymnaſien von **H. Knebel**, Lehrer am Gymnaſium zu Kreuznach. Nebſt einem Uebungsbuche zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in's Franzöſiſche von **E. Höchſten**, Lehrer am Gymnaſium zu Coblenz. Coblenz, Bädeker, **1834**. (**17** B. **16** gGr.)

Die große Beſchränkung des franzöſiſchen Unterrichts auf Gymnaſien bewog den Verfaſſer zu dem Verſuche, dieſen Nachtheil durch ſorgfältige Benutzung der in dem lateiniſchen Unterrichte bereits gewonnenen grammatiſchen Begriffe und Terminologien zu vermindern. Bei Schülern, welche bereits einen grammatiſchen Unterricht im Lateiniſchen empfangen haben, können eine Menge Dinge als bekannt vorausgeſetzt werden, deren Auseinanderſetzung viel Zeit rauben würde. Dieſer Vortheil iſt aber nur durch genaue Anſchließung an den grammatiſchen Unterricht in der lateiniſchen Sprache zu erreichen; und ſo ſchließt ſich denn die Einrichtung dieſer Grammatik ganz an die der lateiniſchen an, ſo daß mit weiſer Sparſamkeit Alles vermieden wird, was als bekannt vorausgeſetzt werden kann, und nur die Eigenthümlichkeit der franzöſiſchen Sprache in jeder Beziehung hervorgehoben iſt. Durch dieſe zweckmäßige Einrichtung wird ein tieferes Eingehen auf die Eigenthümlichkeiten der franzöſ. Sprache und eine gründlichere Betreibung des Unterrichts in

derſelben auch auf Gymnaſien möglich. Gerade deshalb müßten wir wünſchen, daß einige Eigenthümlichkeiten der franzöſ. Sprache, die beim Unterricht viel Schwierigkeiten machen, ausführlicher behandelt wären, wie namentlich die Wortſtellung, welche im Franzöſiſchen von ſo großer Bedeutung iſt; ferner der Gebrauch der verbundenen perſönlichen Fürwörter, beſonders auch von en und y, und der Gebrauch der Negation. Im Uebrigen ſind alle grammatiſchen Regeln kurz, klar und gründlich entwickelt, und dieſe Grammatik verdient allen Gymnaſiallehrern empfohlen zu werden.

---

22. Leſe- und Lehrbuch zum erſten Unterricht für Schulkinder. Von J. F. Wilberg. Bearbeitet mit Hinſicht auf die von der ascetiſchen Geſellſchaft in Zürich herausgegebenen Fragen an Kinder. Erſter Theil. Elberfeld, gedruckt und zu haben bei Sam. Lucas. 1834. (72 S.)

Wer die Schriften, beſonders die Leſebücher des Hrn. Verf. kennt, für den wird es nur dieſer Anzeige bedürfen, um auf dieſes neue Leſe- und Lehrbuch aufmerkſam zu werden. Es iſt ganz im Geiſte jener abgefaßt; reife Erfahrung, Kenntniß der Kindesnatur und andere Eigenſchaften eines tüchtigen Lehrers ſprechen aus ihm heraus. Als der Hr. Verf. den Grund zu ſeiner Bildung legte, ſchätzte man feſte Tugendgrundſätze und klare Auffaſſung der Dinge über Alles. Derſelbe hat dieſe Richtung ſein Leben hindurch feſtgehalten. Die Zeitgenoſſen können davon etwas lernen. — Das Wort Lehrbuch auf dem Titel iſt nicht ſo zu verſtehen, als wenn das Buch Abriſſe der Realien enthielte; ſondern es deutet die Anſicht des Hrn. Verf. an, daß aus einem Leſebuche auch etwas gelernt werden und daſſelbe dem Lehrer durch ſeinen behaltenswerthen Inhalt Gelegenheit geben muß, den Verſtand der Leſeſchüler zu wecken und in das Gedächtniß einen Schatz wiſſenswürdiger Kenntniſſe hinein zu legen.

---

23. Leſebuch für preußiſche Schulen. Zweiter Theil. Für Kinder von 9 bis 12 Jahren. Herausge-

geben von den Lehrern der höhern Bürgerſchule in Potsdam. Potsdam, **1835.** Verlag von F. Riegel. (**XVI** u. **559** S. roh **14** gGr.)

Dieſes Buch, auf weißes Papier ſehr hübſch gedruckt, iſt ſehr wohlfeil. Es enthält eine Sammlung von poetiſchen und proſaiſchen Stücken deutſcher Schriftſteller, unter welchen auch *Puſtkuchen* vorkommt. Hätte dieſer geiſtvolle, aber unglückliche Mann dieſes erlebt, es hätte ihm eine heitere Stunde bereitet. „Preußiſch" verdient in „deutſch" umgewandelt zu werden; denn die aus „*Wormbaum*" ausgewählten Erzählungen beſtimmen nicht den Charakter des Buches, und dürfen es nicht.

Die Hrn. Verf. haben mit Umſicht und Vorſicht ausgewählt. Auch das iſt ein Verdienſt. Wenn ein Kind von dem 9ten bis zum 12ten Jahre dieſe *Maſſe* von intereſſanten, geiſt- und gemütherregenden Stücken, Gedanken u. ſ. w. lieſet und, verſtärkt durch die Geſinnung eines treuen Lehrers, in ſich aufnimmt, es iſt ein unverlierbarer Schatz für's Leben. Ein ſolches Kind kann ſich verirren, kann fallen; aber alle guten Grundſätze kann es nicht wieder vergeſſen. Die Erinnerung an reine Jugendgeſinnung muß ihm bleiben, muß es erfriſchen und ſtärken. Was ein Menſch einmal geweſen iſt, kann ihm nie wieder ganz genommen werden.

Die Verf. dieſes Buches haben eine heitere Lebensanſicht. Sie wollen erfriſchen, beleben, erfreuen, veredeln. Sie gehen von der Anſicht aus, daß dieſes von allen Seiten geſchehen müſſe, in mannichfaltigem Wechſel. Wohl, ſo ſagt es der heitern Jugend zu, und auch in der Schule darf die Heiterkeit einkehren. Aber es ſei ein *heiterer Ernſt*!

Die Leſer werden ſprechen: Wieder ein Leſebuch, ein empfohlenes! Ja wohl, wieder eins. Für alle Lebenskreiſe? alle Anſichten? Nein, nein. Aber gewiß für viele. Es kann, es darf, es *muß* der Leſebücher viele, viele Arten derſelben geben, damit Jeder auswählen könne. Wir können ſagen, in *ſeiner Art*, aus ſeinem Geſichtspunkte heraus, iſt das vorliegende Buch ein vorzügliches. Jeder muß wiſſen, was *er* zu thun hat.

Digitized by Google

24. Lehr⸗ und Leſebuch über Gott, Menſch, Natur und Kunſt für die untern Klaſſen einer Volksſchule. Von Inſpector **M. Wagner** in Brühl. Zweite, vermehrte und verbeſſerte Auflage. Mit einer Steindrucktafel. Eſſen, bei G. D. Bädeker. **1835.** (Preis **5** gGr., in Parthien **4** gGr. **144** S.)

Ein Inhaltsverzeichniß fehlt noch. I. Natur und Kunſt. A. 1) Benennen der Schulgegenſtände; 2) Beſchreibung derſelben. B. 1) Die Gegenſtände des Hauſes; 2) des Hofraumes; 3) des Hausgartens. C. Zeiteintheilung. II. Gott und Menſch. 1) Die Haupttheile des menſchlichen Körpers; 2) das Leſen der Laute; a. Selbſtlaute, b. Mitlaute, c. Silben, d. zuſammengeſetzte Wörter, e. Verſeleſen, f. Schönleſen (Leſeſtücke, in welchen verſchiedene Affecten herrſchen); 3) kleine Gedichte zur Erweckung des moraliſchen und religiöſen Gefühls; 4) proſaiſche Stücke mit derſelben Tendenz; 5) Geſundheitsregeln in kleinen Sprüchen; 6) Vergleichung der in den erſten Abſchnitten vorgekommenen Gegenſtände (z. B. Tiſch und Bank ꝛc.); 7) Räthſel; 8) Sprichwörter.

Die Leſer erkennen aus dieſem Inhaltsverzeichniß die praktiſche Richtung des Hrn. Verf. Derſelbe will nicht bloß für den Kopf durch Verſtand, für das Herz durch Moral, ſondern auch für den Leib durch Geſundheits⸗, ja auch für die Sitte durch Anſtandsregeln ſorgen. Nach ſeinem Grundſatze: In einem Leſebuche muß Alles ſein. „Tout est en tout“, ſagt Jacotot, und zugleich: „Nichts iſt in Nichts.“

---

25. Handbuch der deutſchen Sprache in ausgewählten Stücken teutſcher Proſaiker und Dichter aus allen Jahrhunderten, geſammelt und herausgegeben von Dr. **H. A. Erhard.** Erſter Curſus. Zur Vorübung. Dritte, verbeſſerte Auflage. Erfurt, F. W. Otto. **1834.** — Auch unter dem Titel: Teutſches Leſebuch für die Jugend, zur

erſten Bildung der Sprache und des Geſchmacks. (XXIV u. 404 S. 12 gGr.)

Dieſer erſte Curſus, zur Vorübung, enthält verſchiedene Arten des Vortrags in gebundener und ungebundener Rede, welche den Schülern zur Leſeübung dienen und als Muſterbeiſpiele zur Nachbildung in eigenen Verſuchen angeſehen werden ſolle. Der Verf. ſammelte, wie aus dem mannigfaltigen und reichen Inhalte hervorgeht, und ſchrieb — denn auch manche Stücke ſind von ihm ſelbſt — für freie, gehobene Verhältniſſe. Dieſes geht auch ſchon aus dem Umfange des Ganzen hervor, indem der zweite Curſus die verſchiedenen Gattungen deutſcher Sprach- und Dichtkunſt in Beiſpielen aus neuerer Zeit, der dritte dergleichen aus älterer Zeit enthält. Solchen gehobenen Verhältniſſen iſt das ganze Werk ſehr zu empfehlen. Denn die Auswahl iſt reich und glücklich zu nennen.

---

26. Mnemoſyne oder ſtufenweiſe geordneter Stoff zu Gedächtnißübungen. Ein nützliches Handbuch für die Jugend und ihre Bildner. Herausgegeben von einem Lehrervereine. Leipzig, Gebrüder Reichenbach. 1835. (209 S. 8 gGr.)

Die ungenannten Hrn. Verf. halten etwas auf ein ſtarkes Gedächtniß. Darum wollen ſie frühe und planmäßige Uebungen im Auswendiglernen. Sie rathen, den Lernſtoff vorher zu erklären, und, wo möglich, in die eigenen Worte des Lernenden übertragen zu laſſen.

Der Inhalt dieſes Buches iſt:

1) Denk- und Sittenſprüche, geordnet nach der Quantität der Zeilen, erſt zwei-, endlich achtzeilige. Eine Maſſe. 2) Fabeln, Lieder, Erzählungen, 84 an der Zahl. 3) Sentenzen und Bilder, alphabetiſch, 366 an der Zahl. 4) Sprichwörter und dergleichen Redensarten, in deutſcher, dann in engliſcher Schreibſchrift, hierauf in engliſcher und deutſcher Druckſchrift, 517 an der Zahl. 5) Bibelverſe, nach dem Inhalte geordnet. 6) Gebete. 7) Die Hauptſtücke des Luther'ſchen Katechismus.

Digitized by Google

Alſo ein ſehr reicher Inhalt für ſehr billigen Preis, der bei Parthiekauf noch ermäßigt werden ſoll.

Wenn wir auch die Wichtigkeit der Ausbildung des Gedächtniſſes zugeben, ſo weichen unſere Anſichten doch darin von der der Hrn. Verf. ab, daß wir die außer den übrigen Unterrichtsgegenſtänden nothwendige Entwickelung dieſer Kraft leugnen. Unſere Gründe haben wir im „Wegweiſer", Artikel: Anſchauungsübungen, niedergelegt. Die Unterrichtsgegenſtände: Religion, Sprache, Leſen, Singen, Geſchichte, Geographie ꝛc. bieten hinreichend Gelegenheit zur Uebung des Gedächtniſſes dar. Und man meine nur nicht, daß wörtliches Auswendiglernen das ganze Gedächtniß ſtärke. Es bleibt bei dem Wortgedächtniß. Dieſes iſt eine, aber kaum die wichtigſte Seite deſſelben.

Auch iſt es eine zu große Zumuthung für die Eltern, daß ſie ein eigenes Memorirbuch anſchaffen ſollen. Das Leſebuch enthält des Stoffes genug zur Uebung des Wortgedächtniſſes. Zur Einführung können wir daher obiges Buch nicht empfehlen. Das Meiſte müßte ja doch umgangen werden. Oder ſollen die armen Kinder das ganze Buch auswendig lernen?

Lehrer, die um Stoff verlegen ſind, können es eher gebrauchen. Freilich auch nur mit ſtrenger Auswahl. Denn z. B. folgende:

„Alles in der Welt läßt ſich ertragen,
Nur nicht eine Reihe von ſchönen Tagen."

„Reine Luſt iſt Goldes werth,
Elend der, der ſie nicht ehrt."

u. ſ. w., ſind nur halbwahr, und obendrein proſaiſch.

---

27. Teutſches Leſebuch, mit beſonderer Rückſicht auf wohllautendes und tonrichtiges Leſen, den Sprachunterricht und die Entwickelung der kindlichen Gemüthsanlagen bearbeitet für den Schul- und Hausunterricht durch A. **Weingart**, Lehrer ꝛc. in Stuttgart. Stuttgart, Scheible's Buchhandlung. **1835.** **(XII u. 374 S. 18 gGr.)**

Digitized by Google

Dieſes Lehrbuch ſetzt die mechaniſche Leſefertigkeit voraus. Inhalt:

1) 1. Das Leſen der Selbſtlaute. Die Leſeregeln ſtehen über den einzelnen Abſchnitten, Aufforderungen zu Schreib- und Buchſtabirübungen unter derſelben, beide mit kleinerer Schrift für den Lehrer. Beſſer bleiben dieſe aus dem Schülerbuche weg. Sie gehören in eine Anleitung für den Lehrer. 2. Das Leſen der Mitlaute. 2) Das Leſen der Silben. 3) Das Leſen der Wörter in Satzverhältniſſen. 4) Das Leſen der Sätze. Leſeregeln oben drüber, Winke unten drunter. Der Verf. bekennt, daß er „Dieſterweg's Schulleſebuch und Anleitung" ſich angeeignet, die Grundſätze derſelben in ſein Eigenthum verwandelt habe. Die Wahrheit dieſes Bekenntniſſes erhellet aus der Anordnung und der Auswahl des Stoffes, wie aus den mitgetheilten Regeln. Wer daher Dieſterweg's Schulleſebuch kennt, kennt auch den erſten Theil des vorliegenden Leſebuches.

Die zweite Abtheilung enthält eine Sammlung von Leſeſtücken, zuerſt in Proſa, dann in Verſen. Der Hr. Verf. hat viel gelernt und mit Einſicht geſammelt. Wir wünſchen ſeinem Buche Lehrer, die es im Geiſte des Verf. benutzen. Druck und Papier ſind vortrefflich.

---

28. Elementar-Sprachbildungslehre. Das iſt: Anleitung und umfaſſender Stoff, die Kinder auf eine bildende Weiſe im Reden, Schreiben und Leſen zu unterrichten. Von J. Th. Scherr. Zürich, bei Orell, Füßli ꝛc. **1831.** **1.—4.** Abtheil. **1** Rthlr. **12** gGr.

1. Leſebuch für den Schüler, enthaltend die erſten Uebungen im Ausſprechen, Schreiben und Leſen, Begriffsentwickelung in einfachen Sätzen, kurze Beſchreibungen und Erzählungen. (**90** S.)
2. Leſebuch für den Schüler, enthaltend die Entwickelung religiöſer Begriffe und Erzählungen aus der bibliſchen Geſchichte, in einer dem Sprachverſtändniß des Schülers angepaßten Schreibart. (**63** S.)

Digitized by Google

3. Leſebuch für den Schüler, enthaltend die nothwendigſten ſprachlehrlichen Kenntniſſe, durch Beiſpiele erläutert und in einfache Regeln zuſammengefaßt. (119 S.)
4. Handbuch für den Lehrer, enthaltend die Begründung und genaue Darſtellung einer zweckmäßigen Verfahrungsart beim Unterrichte im Reden, Schreiben und Leſen, mit Hinweiſung auf den Stoff der Leſebücher für den Schüler, nebſt eingehenden ſprachlehrlichen Erklärungen und Nachträgen. (108 S.)
5. Genaue Anleitung zum Elementar-Unterrichte im Reden, Schreiben und Leſen u. ſ. w. (Mit Hinweiſung auf ein hiezu gehöriges Tabellenwerk in 25 Blättern, als gemeinſames Lehrmittel für die erſten Uebungen im Zeichnen, Schreiben und Leſen, in der Begriffs- und Gedankenbezeichnung. Preis der Anweiſung mit dem Tabellenwerk für die Schulen des Kantons Zürich 5 Schw. Franken. Zürich, 1833. (48 S. 3 Rthlr. 4 gGr.)
6. Erſtes Leſebuch für Elementarſchüler; enthaltend: Stoff zur Uebung im tonrichtigen und wohllautenden Leſen; Aufgaben zu Sprach- und Verſtandesübungen; Beiſpiele zur Anregung und Entwickelung der Gemüthsanlagen. Zweite Aufl. Zürich, 1834. (102 S. 4 gGr.)
7. Gebrauchsanweiſung zum erſten Leſebuche für Elementarſchulen. Zürich, 1833. (40 S. 5 gGr.)

Hr. Scherr arbeitet mit Energie und Kraft an der Reformation des Zürich'ſchen Schulweſens. Solches erſieht man an der Menge von Elementar-Lehrſchriften, welche in den letzten fünf Jahren aus ſeiner Feder gefloſſen. Die vorſtehenden ſieben ſind einige derſelben.

Nro. 1 beginnt mit den Buchſtaben in der Schreibſchrift und mit Wörtern in derſelben. Dann folgt die Druckſchrift und ein, meiſt nach ſprachlichen Rückſichten geordneter Uebungsſtoff.

Nro. 2 enthält meiſt bibliſche Erzählungen.

Nro. 3 eine praktiſche Grammatik, meiſt in praktiſchen Beiſpielen.

Nro. 4 erläutert den Lehrgang der Schriften für den Lehrer und öffnet dem Lehrer die Augen über Grund, Zweck und Ziel der Uebungen.

Nro. 5 erläutert das uns nicht vorliegende Tabellenwerk und zeigt die in den zwei erſten Schuljahren an demſelben anzuſtellenden Sprachübungen.

Nro. 6 iſt ein Leſebuch, ein erſtes, das aber die Fertigkeit des Leſens der Schreibſchrift vorausſetzt.

Die erſten Uebungen ſind nach dem Leſezwecke geordnet. In den folgenden wird die geiſtige Entwickelung der Kinder angeſtrebt.

In Nro. 7 endlich begründet der Verf. den in Nro. 6 gewählten Gang und theilt die Kenntniſſe mit, welche das Lehren des Lehrers fruchtbar machen.

Alle ſieben Schriften legen ein ſchönes Zeugniß ab von der treffenden Auffaſſung eines bildenden Elementarunterrichts und dem rüſtigen, meiſt gelungenen Streben nach ächter Elementariſirung der erſten Schulbildungsmittel. Möge man dieſes wahrhaft verdienſtvolle Streben nach Gebühr ermeſſen und anerkennen!

---

29. Der Bildungsfreund, ein Leſebuch für den häuslichen Kreis und für höhere Volksſchulen. Von J. Th. Scherr, Seminardirector und Erziehungsrath im Kanton Zürich. Zürich, bei Orell ꝛc. 1835. (XXXII u. 632 S. 1 Rthlr. 8 gGr.)

Der Hr. Verf. iſt ein Schweizer, er lebt in der Schweiz und wirkt für die Schweiz in Schweizer- d. h. in republikaniſchen Geſinnungen. Er will deshalb ſein Volk mit nothwendigen Kenntniſſen und Fertigkeiten ausrüſten, mehr und höher: ſie mit Hochachtung und Bewunderung vor männlichen, mannhaften Tugenden und Thaten durchdringen und ſie als Menſchen und Bürger veredeln. Dieſen großen und hohen Zwecken ſoll dieſer „Bildungsfreund" dienen. Es iſt ein Vergnügen, ein ſolches Buch mit beſtimmten Zwecken und beſtimmtem Gepräge in die Hand zu nehmen. Es wirkt wie ein ausgeprägter, ſcharf ausgemünzter Menſch mit ſeiner entſchiedenen Perſönlichkeit. Das will mehr beſagen als unſere gewöhnlichen, theils flachen, theils unbeſtimmten, für Alles paſſenden Leſebücher. In der Schweiz übt jeder Mann einen beſtimmten

Einfluß aus auf ſeine Umgebung. Er ſteht in einem organiſirten, gegliederten Ganzen, er iſt keine Null, ſondern eine zählende Ziffer, deren Werth und Bedeutung von der Kraft des Einzelnen abhängt. Aber ſie zählt. Denn der Mann wirkt dort nicht bloß möglicher Weiſe durch die Schrift, ſondern durch Wort und That. Ein ſolcher praktiſcher Wirkungskreis, nicht bloß für die Familie, ſondern für die Gemeinſchaft belebt und beglückt den Strebenden. Bei ſolcher praktiſchen Tüchtigkeit verſchwinden alle leeren Ueberſchwenglichkeiten, die abſondernden Richtungen, die elenden Rechthabereien um ein wenig mehr oder weniger Rechtgläubigkeit, alle matt und elend machenden Gefühlserregungen — es gilt der Mann mit ſeiner Kraft und ſeinem Muth.

Wie ſucht nun der Hr. Verf. dieſe großen Zwecke zu erreichen? Welches iſt der Inhalt ſeines Buches?

1) Politiſche und moraliſche Sprüche von Johannes von Müller.
2) Reden von Eidgenoſſen.
3) Aufſätze über praktiſche Lebensverhältniſſe, die den Leſer in den Organismus der Gemeinden und des Staats einführen, und ihm zeigen, wie man als Gemeindeglied mündlich und ſchriftlich wirken kann und ſoll.
4) Auszug aus Schiller's Wilhelm Tell.
5) Heldengedichte aus alter und neuer Zeit.
6) Lyriſch-epiſche Dichtwerke, mit beſonderem Bezug auf Schweizerthaten.
7) Beſchreibende Dichtungen.
8) Rein-lyriſche Poeſie.
9) Didaktiſches.
10) Fabeln.
11) Charakteriſtiſche Thierzeichnungen von Rudolph Meyer.

Außerdem Mittheilungen über allgemeine und ſchweizeriſche Großthaten u. ſ. w.

Das iſt ein Buch, aus dem Leben ſtammend und Leben weckend. Mit ſteigender Freude haben wir es kennen gelernt. Aus Nro. 11 können die Realbuchmacher lernen, wie man in Leſebüchern die Naturgeſchichte behandeln ſoll. Es iſt ein Buch voll Muth. Schwächlinge werden vor ſeinem In-

Digitized by Google

halte erſchrecken. Unter den Lehrern giebt es, leider! auch Solcher genug, welche in Leſebüchern nebelnden und pietiſtiſchen Inhalt und Anſtrich lieben.

Geht man von ſolchen zu obigem Buche über, ſo iſt es einem, als wenn man von dürrer Heide auf waſſerreiche Fluren, aus einer Sumpfgegend in friſche Alpenluft verſetzt würde.

---

30. Kurzgefaßte deutſche Schulgrammatik für die oberen Klaſſen allgemeiner Volksſchulen; nach den neueſten Sprachforſchungen und mit Rückſicht auf Selbſtbeſchäftigung der Schüler bearbeitet von **J. Th. Scherr**, Seminardirector und Erziehungsrath im Kanton Zürich. Zweite, verbeſſerte Auflage. Zürich, bei Orell ꝛc. **1834**. (**139** S. **6** gGr.)

Specielle Anleitung zum Gebrauche der deutſchen Schulgrammatik für die oberen Klaſſen allgemeiner Volksſchulen. Von **Scherr** ꝛc. Zürich, **1835**. (**144** S. **16** gGr.)

Der Zürich'ſche Erziehungsrath hat die Einführung der vorliegenden Grammatik in allen Schulen befohlen, an welchen befähigte Lehrer angeſtellt ſind. Die Schüler ſollen ſie in der Hand haben. Das zweite Buch iſt für die Lehrer.

Aus den einleitenden Bemerkungen des Hrn. Verf. erfahren wir, daß ſeine Grammatik im Kanton Zürich dem Unterricht nach Adelung'ſcher Weiſe und einer in dieſer Art abgefaßten Schrift entgegen tritt. Da müſſen wir denn erklären, daß des Verf. Arbeit offenbar einen Fortſchritt und zwar einen ſehr bedeutenden einleitet. Wenn wir aber gefragt würden, ob die Grammatik in unſere Volksſchulen, ſelbſt in gehobene, eingeführt werden ſolle, ſo würden wir „Nein" antworten. Wir denken hier an den allgemeinen Zuſtand der Volksſchulen, und wir glauben nicht vorausſetzen zu dürfen, daß die unſrigen hinter den Zürich'ſchen zurückgeblieben ſind.

Digitized by Google

Die Grammatik iſt zu wiſſenſchaftlich, ſie lehrt zu viel, die Schüler müſſen zu viel lernen und auswendig lernen, der Uebungsſtoff iſt nicht mannigfaltig, nicht praktiſch genug, und es kommt Vieles vor, was in Bezug auf die einfache Bildung der Volksſchulen überflüſſig iſt.

Der Hr. Verf. hat ſich zu ſtreng an Becker gehalten. Nicht, als wenn dieſes trefflichen Mannes Sachen nicht benutzt, nicht gebraucht werden ſollten. Aber es geht gleich über den Standpunkt und das Bedürfniß der Elementarſchüler hinaus. Wir könnten das weitläuftig beweiſen. Ein Beiſpiel möge hinreichen. Im zweiten Abſchnitt der Satzlehre iſt von den Beziehungsverhältniſſen die Rede. Die Schüler lernen folgende Sätze auswendig: 1) Ein Beziehungsverhältniß iſt die Verbindung des bezogenen Wortes mit dem Beziehungsworte, z. B.: Der kühne Jäger. 2) Das ausſagende Beziehungsverhältniß iſt die Verbindung des Ausgeſagten mit dem Satzgegenſtande. 3) Das zuſchreibende Beziehungsverhältniß iſt die Verbindung einer Zuſchreibung mit ihrem Beziehungsworte. 4) Das ergänzende Beziehungsverhältniß iſt die Verbindung der Ergänzung mit dem Ausgeſagten. 5) Das beſtimmende Beziehungsverhältniß iſt die Verbindung einer Beſtimmung mit dem Ausgeſagten. 6) Man unterſcheidet vier Beziehungsverhältniſſe: a. das ausſagende; b. das zuſchreibende; c. das ergänzende; d. das beſtimmende.

Es verſteht ſich von ſelbſt, daß dieſe Verhältniſſe in dem Buche erläutert und mit Beiſpielen verſehen ſind, und daß die Anleitung den Lehrer speciell leitet; aber dennoch fragen wir: Wozu dieſes Alles? Fördert dieſe Eintheilung, dieſe Nomenclatur weſentlich das Verſtändniß der Sache? Iſt es nicht ein neuer, gelehrter Kram? Gehört er zur Ausbildung praktiſcher Fertigkeit, worauf es doch zuletzt am meiſten ankommt?

Nein, das Buch mag eine Verbeſſerung einleiten gegen das, was man bisher hatte und übte. Aber für das elementariſche, praktiſche Bedürfniß geht Alles zu hoch, iſt Alles zu gelehrt. Was wir meinen, iſt aus früheren Aufſätzen in dieſen Blättern, ſo wie in dem „Wegweiſer", dann auch aus obiger Empfehlung des Wagner'ſchen Uebungsbuches klar.

Digitized by Google

31. Uebungsbuch für den deutſchen Sprachunterricht in Volksſchulen, von Inſpector M. Wagner zu Brühl. Zweite Abtheilung. Das Gemeinnützlichſte aus der Satzlehre. Dritte, ganz umgearbeitete Auflage. Eſſen, bei G. D. Bädeker. 1835. (108 S. 4 gGr.)

Vorrede und Inhaltsverzeichniß fehlen. Die Abſchnitte handeln von folgenden Gegenſtänden: 1) der einfache Satz; 2) der vielfache Satz; 3) Fortſetzung der Uebungen im Ausbilden einfacher Sätze; 4) das beziehliche Fürwort; 5) der zuſammengeſetzte Satz; 6) Uebungen im Bilden zuſammengeſetzter Sätze; 7) Verkürzung der Beſtimmungsſätze; 8) freie Uebungen im Bilden einfacher, vielfacher und zuſammengeſetzter Sätze; 9) das Zergliedern der Sätze in Leſeſtücken; 10) die Unterſcheidungszeichen.

Das ganze Buch beſteht aus lauter praktiſchen Aufgaben. Wie eine jede gelöſet werden ſoll, wird an einem Beiſpiele gezeigt. Es iſt für Elementarſchulen, für die Schüler ſelbſt, beſtimmt. Lehrer und Schüler beſitzen in ihm einen feſten Leitfaden. Das will in Betreff des deutſchen Sprachunterrichts nicht wenig ſagen. In gar vielen Schulen lehrt man von demſelben ein Mixtum compoſitum, ohne feſten Plan, ohne genaue Rückſicht auf das Bedürfniß der Schüler, das Meiſte oft zu künftigem Vergeſſen, und die praktiſche Fertigkeit wird nicht einmal erzielt. Solchen Lehrern ſei das Buch Wagner's empfohlen. Sie müſſen ſich aber ganz nach ihm richten. In Schulen, in welchen mehrere Abtheilungen zugleich zu beſchäftigen ſind, wo man alſo auf viel ſchriftliche Arbeiten denken muß, iſt ein Buch, wie das vorliegende, ein wahrer Fund.

---

32. Deutſche Formen= und Satzlehre für die oberen Klaſſen gehobener Volksſchulen, für höhere Bürgerſchulen, die unteren Klaſſen der gelehrten Schulen und für Schulſeminare. Herausgegeben von W. Stern, Profeſſor und Lehrer am evangel.

Digitized by Google

Schulſeminar in Karlsruhe. Karlsruhe, 1834. Druck und Verlag von Groos. (XI u. 250 S. 16 gGr.)

Dieſe Schrift iſt eine Fortſetzung der früher erſchienenen, in dieſen Blättern und in dem „Wegweiſer“ angezeigten und empfohlenen Sprachſchriften des Hrn. Verf. Doch iſt dieſelbe auch für ſich zu gebrauchen. Die Vorrede iſt lehrreich, indem ſie ſich über den Standpunkt des deutſchen Sprachunterrichts und die Anſichten der Lehrer, beſonders in Betreff der Formenlehre verbreitet.

Es giebt noch Lehrer, welche ſagen: ohne eine fremde Sprache geht es mit der deutſchen Formenlehre nicht. Dagegen gewinnt die Anſicht, daß jede fremde Sprache durch die Kenntniß der Mutterſprache begründet werden müſſe, immer mehr Anhänger. Aber ſchwierig bleibt der Unterricht in der deutſchen Sprache immer. Wer ſie nicht zu überwinden weiß, faßt endlich ein Vorurtheil gegen die ganze Sache. Solches gilt jetzt von Vielen, welche die Formenlehre an die Satzlehre anknüpften, obgleich dieſer Gang ein richtiger iſt und bleibt.

Der Verf. der vorliegenden Schrift betritt einen andern Weg. Er führt dem Schüler immer nur einen Beſtandtheil vor, und er übt ihn durch praktiſche Uebungen ein. Derſelbe ſoll die in Sätzen, alſo in lebendigem Zuſammenhange gebrauchten Formen betrachten, auffaſſen, die ungleichartigen von einander ſcheiden, die gleichartigen zuſammenſtellen. Nachher werden ſie überſichtlich zuſammengeſtellt. Auf ähnliche Weiſe wird auch der Satz praktiſch behandelt.

Die Schrift zerfällt in zwei Theile: 1) die Formenlehre; 2) die Satzlehre. Jene zerfällt in die Declination des Namens und die Conjugation des Verbums, dieſe in die Lehre vom einfachen Satze und der Satzverbindung.

Der eingeſchlagene Gang iſt zuerſt dieſer: Der Lehrer ſchreibt Dingwörter, welche zu demſelben Begriff gehören, z. B. Hausthiere, wilde Thiere, Vögel, Werkzeuge ꝛc. an die Tafel. Die Schüler ſchreiben ſie ab, ſchreiben die verwandten Benennungen hinzu, ſie bilden mündlich und ſchriftlich die Mehrzahl, ſchreiben nachher Alles in ein Reinheft. Nach einer Menge ſolcher Uebun-

Digitized by Google

gen werden die Biegungsregeln der Dingwörter aus der Einzahl in die Mehrzahl zuſammengeſtellt und der Lehrer prägt ihnen dieſes ein. Dieſer Regeln ſind 8. Auf ähnliche Weiſe wird ihnen durch Sätze der Accuſativ, der Dativ, der Genitiv eingeübt. Dann folgen die Zuſammenſtellungen, die Regeln.

Dieſer Gang iſt offenbar der richtige und wüßten wir es nicht beſſer zu machen. Die Ausführung iſt ſehr ausgedehnt und weitläuftig. Die Declination des Dingwortes nimmt allein 62 Seiten ein. Hier iſt embarras de richesse. Die Adjective ꝛc. werden in ähnlicher Weiſe behandelt.

In der Einleitung zur Satzlehre verwirft der Verf. die Vermiſchung der grammatiſchen und logiſchen Betrachtung der Satztheile; ja er verwirft letztere für den Schulunterricht ganz, hoffend, daß die logiſche Seite den Schülern von ſelbſt aufginge. Dieſer Anſicht können wir nicht unbedingt beiſtimmen.

Der Verf. nimmt, wie bekannt, 7 Satzarten an. Die Schüler werden mit denſelben bekannt gemacht. Dann ſchreibt der Lehrer die Namen der weſentlichen Satztheile an die Tafel, giebt den Schülern einen Gegenſtand oder das Wort dafür, und dieſe bilden nun über denſelben Sätze nach den 7 Satzarten. Z. B. Gärtner.

1) Ein geſchickter Gärtner iſt geſucht.

2) Der Gärtner iſt ein Pflanzenkundiger — u. ſ. w.

Der mitgetheilten Beiſpiele ſind viele. Eingeſchoben ſind Bemerkungen und beſondere Ausführungen für den Lehrer, z. B. über die Zeitwörter, welche die verſchiedenen Caſus regieren.

Der zuſammengeſetzte Satz wird in derſelben Art behandelt. Zuletzt werden die Schüler angeleitet, gegebene Sätze in Satzbildern darzuſtellen und nach Satzbildern Sätze zu bilden.

Aus dem Ganzen iſt erſichtlich, daß der Verf. durchweg einen praktiſch bildenden Weg wandelt. Alles Ueberflüſſige, nur dem Gelehrten Nützliche iſt weggelaſſen, die mündliche und ſchriftliche Gewandtheit werden als Hauptzwecke verfolgt und doch ſo viel Erkenntniß herbeigeführt, als nöthig iſt, um wenigſtens das Sprachgefühl zu entwickeln.

Was wir ausſtellen möchten, iſt: 1) der allzugroße Umfang der Formenlehre, ja es iſt die Frage, ob es nothwendig iſt, daß die Schüler, beſonders die, welche keine fremde Sprache

Digitized by Google

lernen ſollen, mit den Regeln über die Declinationen bekannt gemacht werden; 2) daß das vorliegende Buch nicht alles dasjenige enthält, was zum grammatiſchen Sprachunterricht in der Schule gehört, z. B. die Lehre von der Ableitung und Zuſammenſetzung. Aus dieſem Grunde kann die Schrift doch nicht wohl ohne die übrigen deſſelben Verfaſſers, wenigſtens nicht ohne die Beihülfe anderer gebraucht werden. Was aber den Gang und die Methode betrifft, ſo können wir ſie unbedingt nur loben.

---

33. Grundzüge für den erſten Unterricht in der teutſchen (teutſchen) Sprache von Dr. J. Müller, Dir. am königl. kathol. Gymnaſium in Glatz. Neiſſe, bei Th. Hennings. 1834. (16 gGr.)

Der Hr. Verf. erklärt ſich in der Vorrede gegen das Verfahren, nach welchem man den Schüler die Sprachregeln aufſinden läßt. „Kürzer und fruchtbarer dünkte ihm, daß der Schüler alle ihm bekannten einzelnen Beiſpiele und Fälle an die leitende Regel als Prüfſtein hält und danach beurtheilt.“ Kürzer iſt dieſes Verfahren allerdings und leichter in der Ausführung; aber auch bildender? Und wie ſtimmt es mit dem auf derſelben Seite aufgeſtellten richtigen Grundſatze: „daß jeder Unterricht nicht mit dem abſtracten Allgemeinen, ſondern mit dem anſchaulicheren Einzelnen, Beſonderen naturgemäß (!) beginnt?

Die Schrift zerfällt in drei Theile: Wortbildung, Wortbeugung und Wortfügung, indem die erſte den Bauſtoff liefere, die zweite ihn angemeſſen zubereite, die dritte die einzelnen Theile nach dem Sinn und Bedürfniß des Sprechenden zu einem verſtändlichen Ganzen zubereite. Die vollſtändige Abtrennung dieſer drei Theile, welche in andern Sprachlehren gemiſcht vorkommen, rechtfertigt der Verf. durch die Anſicht, daß die gute Methode das in der Natur Verbundene und Gemiſchte ſinnig zu löſen und Verwandtes dann einzeln in ſeinen Stufenfolgen zu betrachten habe.

In der Einleitung werden die zehn Redetheile erklärt, unter der Ueberſchrift „Begriffthum“. Dann folgt als erſter Theil die Wortbildung: die Laute, eine Tafel der Stamm-

Digitized by Google

ſilben, dann die Bildung der zehn Redetheile. Alles hübſch geordnet, vollſtändig, überſichtlich. Auf die Bedeutung und den Inhalt der Grundſilben und Ableitformen geht der Verf. gar nicht ein. Dieß iſt ein ſehr großer Mangel. Nur der ganz äußerliche Vorgang wird betrachtet.

Zweiter Theil. Wortbeugung — Declination und Conjugation. Scharfe Unterſcheidungen, welche dem Schüler philologiſche Genauigkeit angewöhnen müſſen. Abermals aber ohne Betrachtung des Inhaltes und der Bedeutung.

Dritter Theil. Wortfügung. In dieſem Theile folgt der Verf. größtentheils „J. H. Müller's Satzlehre, Elberfeld, 1833", mit Benutzung von Schubart und Becker. Den Regeln folgen Beiſpiele und Aufgaben. Die große Genauigkeit des Verf. iſt auch hier anzuerkennen. Von dem Gliederſatze (Periode) giebt er dieſe Erklärung: „Ein Gliederſatz iſt die lichtvolle, wohl verbundene und ruhige Entwickelung eines wichtigen Gedanken." Aber was iſt lichtvoll? wohl verbunden? ruhig? wichtig? Dieſe Beſtimmungen bringen dem Verſtande die nothwendige Klarheit nicht, ſo wenig als Schubart's Gediegenheit, welche derſelbe von der Periode verlangt. Die Lehre vom Satztone iſt ſehr unvollſtändig, zum Theil auch unrichtig: z. B. ein rüſtiger, alter Mann — ein alter, rüſtiger Mann? Warum? — Jedem Theile ſind Fragen zur Wiederholung beigegeben. Als Anhang folgen einige Gedichte zur Verslehre. — Daß der Verf. eü ſtatt eu ſchreibt, iſt bekannt. Die Namengebung iſt eigenthümlich: Beinamwort = Adjectiv, Bindling = Adjectiv, Halbvergangenheit = Imperfectum u. ſ. w.

Den Elementarſchulen können wir dieſe Schrift nicht empfehlen: 1) wegen ihres wiſſenſchaftlichen Ganges; 2) weil ſie nur das Aeußere der Sprache betrachtet; 3) weil ſie auf praktiſche Uebungen nicht den Hauptwerth legt. Schulmänner an höheren Schulen werden ſie mit Nutzen leſen.

---

84. Kurzgefaßte deutſche Grammatik nach neueren Sprachforſchungen für Bürgerſchulen und untere Gymnaſialklaſſen methodiſch bearbeitet von Dr.

Digitized by Google

H. Eggeling und L. Rölecke. Helmſtädt, Verlag der Fleckeiſen'ſchen Buchhandlung. 1834. (VI u. 113 S. 6 gGr.)

Eine ganz dürre Grammatik in der gewöhnlichſten Form, meiſt nach Bernhardt's Sprachſchriften, ohne alle Eigenthümlichkeit. Schier unbegreiflich iſt es daher, daß die Hrn. Verf. die Ausarbeitung derſelben für nothwendig erachten konnten. Intereſſant wäre es auch, zu erfahren, welchen Sinn ſie mit dem Worte „methodiſch" verbinden.

Ueber die Periode geben ſie folgende Beſtimmungen:

„Mehrere Sätze nun (nun?), welche mit einander verbunden ſind, um einen oder mehrere Hauptgedanken mit ihren Nebenbeſtimmungen darzuſtellen, nennt man eine Periode in weiterer Bedeutung." — „Die höchſte Stufe der Satzbildung iſt die Periode in engerer Bedeutung, der Gliederſatz. Man verſteht darunter ein Geſätze, in welchem ein Umſtandſatz (oder ein ſubſtantiviſcher Beiſatz mit wer, was) als Vorderſatz dem Hauptſatze voranſteht."

Nein, ſolche Bücher vermehren nur die Maſſe, nicht den Werth der Literatur.

---

35. Stufengang des Sprachunterrichts in der Volksſchule. Naturgemäß dargeſtellt und allenthalben mit didaktiſchen und methodologiſchen Bemerkungen begleitet von A. J. Gauckſterdt ꝛc. Erſter Curſus. Die Wortlehre. Eſſen, bei Bädeker. 1835. (XVIII u. 303 S. 16 gGr.)

Dem Hrn. Oberconſiſtorialrathe Natorp gewidmet, dem „vielfach verdienten Beförderer" ꝛc. (Verdienter Beförderer!?)

In der Vorrede empfiehlt der Verf. den Lehrern einige dreißig Sprachſchriften, ohne ſie näher zu charakteriſiren. Was ſoll nun die armen Lehrer bei der Auswahl leiten, oder ſollen ſie zu allen greifen? Unter dem empfohlenen befindet ſich auch Grimm's Grammatik. Gehört die wohl in die Bibliothek der Elementarlehrer?

Digitized by Google

In der Einleitung ſpricht der Verf. von den Zwecken des Sprachunterrichts in der Volksſchule, von der Vertheilung des Stoffs und Aehnlichem. Neues und Eigenthümliches findet man nicht. Doch ſind die Anſichten größtentheils geſund.

Der Inhalt des Buches beſchränkt ſich nicht auf die Wortlehre im gewöhnlichen Sinne des Wortes, ſondern der Verf. miſcht auch Vieles vom Satze ein, wenn auch nur meiſt in praktiſcher Beziehung. Die Vertheilung des Inhaltes läuft übrigens an den Redetheilen ab.

Der Gang wird ſichtbar, wenn wir die Ueberſchriften, unter welchen das Nennwort abgehandelt iſt, mittheilen:

1) Namen für ſichtbare Dinge in der Schule; 2) außer der Schule; 3) Namen für Thiere; 4) für Handwerke; 5) abgeleitete Nennwörter; 6) Verkleinerungswörter; 7) zuſammengeſetzte Nennwörter; 8) Gegentheile; 9) der Name: Nennwort; 10) Namen für Gegenſtände des Gehörs; 11) des Gefühls; 12) des Geruchs; 13) des Geſchmacks; 14) Schluß.

Auf logiſche Gliederung iſt alſo Verzicht geleiſtet. Das Ganze iſt ſehr ausführlich behandelt, lange Vorbemerkungen, ausführliche Winke, Zuſätze u. ſ. w.

Der Verf. ſetzt nur geringe Lehrerkräfte voraus, und er hat für Elementarſchulen im engern Sinne des Wortes gearbeitet. Solche werden das Buch recht brauchbar und praktiſch finden. Bedeutenden Werth in ſachlicher oder methodiſcher Hinſicht hat es nicht.

Bei einer zweiten Auflage empfehlen wir: 1) Zuſammenziehung des Stoffs. Wozu lange Anmerkungen, wie z. B. S. 22 u. 23 über die Nothwendigkeit, bei der Betrachtung der Thiere das Gefühl der Kinder zu erregen u. ſ. w.? 2) Genaueren Ausdruck und Vermeidung aller leeren und ſchleppenden Flickwörter und alles Falſchen. Z. B. S. 23: „Was braucht wohl ſo ein Maurer bei der Arbeit?“ S. 31: „Dieß nennt man ein Dreieck. Warum wohl? ſeht mal genau zu, zählt mal die Ecken!“ Auf derſelben Seite: „Such' mir mal die Dreiecke heraus. Du mal die Fünfecke. Du ſollſt mir die Achtecke, die Cirkel mal aufſuchen.“ S. 32: „Es ſind Wörter, die uns Dinge nennen; darum nennt man ſie Stamm- (?) oder (?) Nennwörter.“ S. 35: „Die Nennwörter heißen

auch Hauptwörter, weil ſie den Hauptgegenſtand des Gedankens bezeichnen (?).

---

36. Neues Jahrbuch der Berliniſchen Geſellſchaft für deutſche Sprache und Alterthumskunde. Enthaltend ſprachwiſſenſchaftliche und geſchichtliche Abhandlungen, Abdrücke und Erläuterungen kleiner Stücke altdeutſcher Sprache und Poeſie, Nachrichten von altdeutſchen Handſchriften, Mittheilungen aus lebenden deutſchen Mundarten, einzelne Sprachbemerkungen, kleinere Beiträge zur deutſchen Literatgeſchichte, und Ueberſichten der deutſchen Sprachliteratur ſeit **1834**. Herausgegeben durch Fr. H. von der Hagen. Berlin, **1835**. Verlagsbuchhandlung von K. F. Plahn.

Erſtes Heft. Mit Beiträgen von Graff, v. d. Hagen, Piſchon und Ribbeck.

Zweites Heft. Mit Beiträgen von Auguſt, Dieſterweg, v. d. Hagen, Lütcke u. Zeune.

Dieſe neue Zeitſchrift, von der alle Jahre 4 Hefte à 2 Rthlr. erſcheinen ſollen, eignet ſich für Gelehrte und Lehrer, welche aus dem Studium der deutſchen Sprache und Literatur ein Geſchäft machen, nicht für Elementarlehrer. Solches geht aus dem Inhalt der beiden vorliegenden Hefte hervor, welcher folgender iſt:

1) Ueber den Zweck einer deutſchen Geſellſchaft und Ueberſicht der Geſchichte der unſrigen von Piſchon.

2) Amerika ein urſprünglich deutſcher Name von v. d. Hagen.

3) Die deutſchen Wochentage von Demſelben.

4) Syntax des Ulfila von Ribbeck.

5) Iſidor von der Geburt Chriſti ꝛc.

6) Ueberſicht der deutſchen Sprachliteratur und der Arbeiten unſerer Geſellſchaft im Jahr 1834 von v. d. Hagen.

Digitized by Google

7) Ueber Erdkundliches in den Nibelungen.

8) Meinungen über Sprache und Sprachunterricht, beſonders über den gegenwärtigen Standpunkt der Methodik deſſelben, von Dieſterweg.

9) Ueber das Wort Hahnrei und die entſprechenden Wörter verſchiedener Sprachen von Lütke.

10) Ueber den Wortaccent in der deutſchen Sprache von Auguſt.

11) Gedichte des Pfaffen Wernher in einer Handſchrift zu Hannover von v. d. Hagen.

12) Nibelungen: Ueberſicht der ſeit 1820 bekannt gewordenen Nibelungen-Handſchriften und Bruchſtücke, und Abdruck der letzten, von Demſelben.

---

37. Kleine deutſche Sprachlehre für Volksſchulen von J. H. G. Graßmann. Berlin, gedruckt und verlegt bei G. Reimer. 1835. (IV u. 149 S. 4 gGr.)

Des Hrn. Verf. „Sprachbildungslehre" haben wir ſowohl in den Rh. Bl. als in dem „Wegweiſer" nach Gebühr geprieſen. Der Schwierigkeit, aus derſelben das Zweckmäßigſte für Volksſchulen auszuwählen, erhebt das vorliegende Büchlein die Lehrer, indem es die weſentlichſten Theile der eigentlichen Grammatik zuſammenſtellt. Es iſt ein Reflex des größeren Werkes. Der praktiſche Blick und die Beſonnenheit des Hrn. Verf. ſind bekannt.

Für gewöhnliche Volksſchulen enthält es nach unſerm Ermeſſen ſchon zu viel. Auch iſt es uns noch immer zweifelhaft, ob eigentlich grammatiſcher Unterricht in dieſelben gehört. Mit Wagner, Stern und Andern ſind wir der Anſicht, daß von der Grammatik nur ſo viel in die allgemeine Volksſchule gehört, als zum beſſeren Verſtändniß des Sprach- und Leſeſtoffs und zur Regelung ſchriftlicher Darſtellungen unumgänglich nöthig iſt. Nach dieſer Meinung ſind die grammatiſchen Sachen mit praktiſchen Uebungen zu verbinden, an dieſe anzuſchließen und aus ihnen abzuleiten. Der Hr. Verf. der vorliegenden Schrift dringt

dagegen auf eigentlich grammatiſchen Unterricht. — Für die Freunde des größern Werkes wird es nur dieſer kurzen Anzeige bedürfen.

---

38. Hülfsbuch beim Unterricht in der Geographie für Lehrer, die ſich meiner oder anderer Lehrbücher bedienen, u. ſ. w. Von **Cannabich**. Eisleben, **1833** u. **34**, bei Reichardt.

Von dieſem Hülfsbuch ſind die Hefte Nr. 5 bis 14 erſchienen. Es liefert eine ſchöne Sammlung geographiſcher Kenntniſſe. Wir verweiſen auf die Anzeige der früheren Hefte.

VII.

Nachricht
über die Einrichtung des Seminars für Stadtſchulen zu Berlin.

---

§. 1. Das Berliniſche Seminar für Stadtſchulen hat den dreifachen Zweck:

1) Lehrer für Stadtſchulen ſowohl theoretiſch als praktiſch auszubilden,
2) die Fortbildung der hieſigen Hülfslehrer durch Lehrcurſe und andere angemeſſene Mittel, namentlich durch die denſelben geſtattete Benutzung ſeiner Bücherſammlung zu fördern,
3) den hier ſich aufhaltenden Candidaten des Predigtamts Gelegenheit zu geben, ſich mit dem Volksſchulweſen theoretiſch und praktiſch bekannt zu machen.

Die Bildung tüchtiger Lehrer für Stadtſchulen wird jedoch in allen Beziehungen als der eigentliche Hauptzweck des

Digitized by Google

Seminars betrachtet, welchem die unter Nr. 2 und 3 angegebenen Nebenzwecke ſich unterordnen müſſen.

§. 2. Um das angegebene Ziel der theoretiſchen und praktiſchen Ausbildung der Seminariſten zu erreichen, muß von den Eintretenden, außer den allgemeinen Eigenſchaften, welche zu segensreicher Führung des Schulamtes erforderlich ſind, auch ein nicht ganz unbedeutendes Maaß von Kenntniſſen gefordert werden. Wünſchenswerth iſt in dieſer Beziehung:

1) daß jeder Eintretende mit dem Inhalt der heiligen Schrift, mit den Hauptwahrheiten des chriſtlichen Glaubens und mit den vorzüglichſten Kirchenliedern bekannt ſei;
2) daß er im Stande ſei, ſich in der deutſchen Sprache fehlerfrei auszudrücken, ſeine Gedanken deutlich, wohlgeordnet und ohne Fehler gegen die Rechtſchreibung niederzuſchreiben, auch über die Wortbildung und den Gebrauch der Caſus ſowohl bei Verbis als bei Präpoſitionen Rechenſchaft zu geben;
3) daß er die vier einfachen Rechnungsarten in ganzen Zahlen und gemeinen Brüchen und eine gewöhnliche Proportionsaufgabe mit genügender Fertigkeit zu behandeln und über die Gründe des Verfahrens Rechenſchaft zu geben wiſſe;
4) daß er mit den geometriſchen Figuren, ſowohl ebenen als körperlichen, mit ihren wichtigſten Eigenſchaften und mit den Gründen bekannt ſei, auf welchen die Ausmeſſung und Berechnung derſelben beruht;
5) daß er die allgemeinen geographiſchen Begriffe richtig aufgefaßt habe, und die Verbindung der Meere und Hauptländer in allen Welttheilen, die Umriſſe und Grenzen der europäiſchen Länder, und in denſelben die Gebirgszüge und Flußgebiete, ſo wie die Lage der Hauptſtädte, angeben könne;
6) daß er aus der Geſchichte wenigſtens die Hauptbegebenheiten, wie ſie in Bredow's merkwürdigſten Begebenheiten aufgeführt werden, kenne, mit der bibliſchen Geſchichte und Geographie aber ſo weit bekannt ſei, als es für das Verſtändniß der heiligen Schrift erforderlich iſt;

Digitized by Google

7) daß er eine gute Hand ſchreibe und im Gebrauch des Zirkels, des Lineals und des Maaßſtabes wenigſtens ſo weit geübt ſei, um geometriſche Figuren ſauber und genau, nach vorgeſchriebenen Verhältniſſen, zeichnen zu können;
8) daß er die nothwendigſten muſikaliſchen Vorkenntniſſe und die zu einer weiteren Ausbildung in der Muſik erforderlichen Anlagen beſitze.

§. 3. Da die Seminariſten ſchon während ihrer Bildungszeit Unterricht ertheilen ſollen, ſo kann die Aufnahme in der Regel erſt nach dem vollendeten achtzehnten Lebensjahre erfolgen; die Aufnahme jüngerer Zöglinge, ſo wie ſolcher, welche das bildungsfähige Alter bereits überſchritten haben, kann nur unter beſonderen, eine Ausnahme rechtfertigenden Umſtänden erfolgen.

§. 4. Wer die Aufnahme nachſuchen will, hat
1) einen von ihm ſelbſt verfaßten und geſchriebenen Lebenslauf, welcher, außer den perſönlichen Verhältniſſen des Aufzunehmenden beſonders den bisherigen Gang ſeiner Bildung darſtellt,
2) ſeinen Taufſchein und Confirmationsſchein,
3) ein Zeugniß über ſeine Schulbildung,
4) ein Zeugniß ſeines Seelſorgers oder der Ortsobrigkeit über ſeinen ſittlichen Lebenswandel,
5) ein ärztliches Zeugniß über ſeinen Geſundheitszuſtand,
6) eine von dem Vater oder dem Vormunde des Aufzunehmenden vollzogene Erklärung, daß für den Unterhalt deſſelben während der Bildungszeit in dem Seminar geſorgt ſei,

bei dem unterzeichneten Schul-Collegio der Provinz Brandenburg einzureichen, welches die Prüfung der Aufzunehmenden veranlaßt, und auf Grund der Prüfungsverhandlungen über die Aufnahme oder Zurückweiſung der Angemeldeten entſcheidet.

§. 5. Es iſt die Einrichtung getroffen, daß ſechszehn bis achtzehn Seminariſten in dem Lokal der Anſtalt wohnen können. Diejenigen Zöglinge, welche nicht bei ihren Eltern oder bei nahen Verwandten in nicht zu großer Entfernung von dem Seminar, eine dem Zweck ihrer Beſchäftigung angemeſſene Wohnung finden, ſind verpflichtet, in der Anſtalt ihre Wohnung zu

Digitized by Google

nehmen, und haben dafür achtzehn Thaler jährlich in viertel-jährlichen Raten zu entrichten. An Lehrgeld ſind beim Eintritt ein für alle Mal ſechszehn Thaler zu entrichten.

§. 6. Die Anſtalt hat zwar keine eigentlichen Freiſtellen, befindet ſich aber im Beſitz der nöthigen Mittel, um würdigen und bedürftigen Zöglingen im zweiten und dritten Jahre ihrer Bildungszeit einige Unterſtützung zu gewähren.

Der Betrag der Unterſtützungen im zweiten Jahre der Bildungszeit iſt von den Umſtänden abhängig, erreicht aber in keinem Falle eine ſolche Höhe, daß davon alle Bedürfniſſe eines Zöglings beſtritten werden können. In dem dritten überwiegend für praktiſche Uebungen beſtimmten Jahre wird denjenigen, welche ſich durch Fortſchritte und Lehrgeſchicklichkeit auszeichnen, der Regel nach eine Unterſtützung von achtzig Thalern gewährt.

Berlin, den 18. Januar 1836.

Königliches Schul-Collegium
der Provinz Brandenburg.

Digitized by Google

Rheiniſche Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

beſonderer Berückſichtigung

des

Volksſchulweſens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Dieſterweg.

Juli — December 1836.

Der neuen Folge

vierzehnter Band.

Eſſen,

bei G. D. Bädeker.

1836.

Digitized by Google

Digitized by Google

Rheiniſche Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

beſonderer Berückſichtigung

des

Volksſchulweſens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Dieſterweg.

Juli und Auguſt 1836.

Des vierzehnten Bandes der neuen Folge
erſtes Heft.

Eſſen,
bei G. D. Bädeker.
1836.

Digitized by Google

Digitized by Google

Inhalt
des vierzehnten Bandes.

I.

Seite

I. Schullehrer-Conferenz. Rede des Superintendenten Keller in Sprottau. 3

II. Schaden am Herzen der Volksſchulen im Bergiſchen und Cleviſchen. Von einem Lehrer. 15

III. Zweck und Einrichtung der Seminarſchule in Berlin. Von A. D. 66

IV. Erziehung und Veredlung der Armen durch Landbau. . 80

V. Der vorbereitende mathematiſche Unterricht. Von Bredow in Oels. 101

VI. Urtheil über Präparanden in Schleſien. 104

VII. Beurtheilungen neuer Schriften von Junker, Lang, Bloßfeld ꝛc., Neu, Scheidemann, Schulz, Menſing, Kauffmann, Förſtemann, Schneider, Lange, Sucro, Preuß, von Raumer, Krüſi u. A., von A. D. u. A. 108

Literariſcher Anzeiger.

II.

I. Rede, geſprochen bei der Jubelfeier des Lehrers M. in D. 131

II. Gedanken über das Weſen des Lehrtons in Elementarſchulen. Von K. Pleuger in Meinertshagen. . ~~143~~ 13..

Seite

III. Einige Bemerkungen zu dem Aufſatze des Hrn. Ed. Kirchberg: „Ueber die Schreibleſemethode“ in den Rh. Bl. XII. Bd. der neuen Folge, 1. Heft. Von K. F. W. Wander in Hirſchberg. 142

IV. Erſter Beitrag zur Methodik des Unterrichts in der franz. Sprache mit Bezugnahme auf das franz. Leſebuch von Peters u. Weyden. Von. Dr. Kruſe in Elberfeld. 155

V. Ueber Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre. Dritter Artikel. Von S. 161

VI. Beurtheilungen neuer Schriften von Harniſch, Weiß, Krüſi ꝛc., Lüben, Bormann, Beneke, Greverus, Müller ꝛc., Graſer, Stubba, Werner, einer Geſellſchaft Gelehrten und Erzieher, Kauffmann, Francke, Lachs, von A. D. u. A. . . 188

Literariſcher Anzeiger.

III.

I. Die Anſchauung, als Grundgeſetz des Unterrichts betrachtet. Von M. 255

II. Ueber die Behandlung der Geſchichte in Volksſchulen. Von Mende. 288

III. Die heuriſtiſche, analytiſch-ſynthetiſche Methode der Mathematik ꝛc. Von Mager. 307

IV. Ueber die wechſelſeitige Schuleinrichtung. Von A. D. 361

V. Das „pädagogiſche Deutſchland der Gegenwart. Von A. D.. 373

Literariſcher Anzeiger.

Digitized by Google

I.

Rede,

vorgetragen am 15. Juli 1835 in der allgemeinen Schullehrer-Conferenz zu Sprottau (in Schleſien) vom Superintendenten Keller.

Mit freudiger Bewegung des Herzens begrüß' ich Sie, meine Freunde, an dieſem Orte, wo Ihnen Gelegenheit gegeben wird, im freundlichen Beiſammenſein den Werth und die Würde des ſchulamtlichen Lebens und Wirkens tief zu empfinden, in leidenſchaftsloſen Aeußerungen die Wahrheiten, Anſichten und Erfahrungen, welche in den Prüfungen eines ernſten und beſonnenen Nachdenkens und durch tägliche Beobachtungen gewonnen wurden, einander mitzutheilen, Zweifel zu löſen, Vorſtellungen und Einſichten zu erweitern und zu berichtigen und in guten Vorſätzen ſich zu befeſtigen, damit Sie mit erhöhtem Segen in Ihrem wichtigen Berufe arbeiten und nie den heiligen Zweck deſſelben vergeſſen mögen. Voll inniger Theilnahme ſchließ' ich mich Ihrem Beiſammenſein an, um daſſelbe in ſeinen Thätigkeitsäußerungen zu leiten, und mitzuwirken, daß Sie von dem Standpunkte, den Sie in der bürgerlichen Geſellſchaft einnehmen, mit hellem Blick Ihren Beruf überſchauen, um über den Zweck Ihrer Wirkſamkeit, wie über die Art und Weiſe, in der Sie demſelben zu erreichen ſuchen, mit gewinnreichem Erfolg ſich verſtändigen mögen.

Digitized by Google

Indem ich den Verein, der ſich jetzt um mich geſchlungen hat, überſchaue, und meinem Blick ſo viele achtungswerthe Glieder, die meines Beifalls bei ihrer treuen und geſchickten Pflichterfüllung verſichert ſind, begegnen, vermiſſe ich Einige, die in der letzten Verſammlung noch unter uns waren und deren Hingang ich ſchmerzlich betrauere. Der Eifer und die unwandelbare Treue, mit der ſie ihrer Beſtimmung lebten, und der rühmliche Erfolg, mit dem ſie in ihrem Amte wirkten, macht es mir zur Pflicht, ihrer zu gedenken und einen Augenblick die Erinnerung auf ſie zu leiten. Beide hatten ſich einen für ihr Amt wichtigen Schatz von Kenntniſſen erworben, ohne ſo umfaſſend und gründlich, wie es jetzt geſchieht, für ihren Beruf vorbereitet worden zu ſein; Beide hatten ſich Fertigkeiten und Geſchicklichkeiten zu eigen gemacht, durch die ſie ein gedeihliches Leben in ihren Schulen wirkten und eine freudige Entwickelung erſtarkender Kräfte förderten; Beide waren mit ihrer Zeit fortgeſchritten, und ein ſicherer Takt führte ſie zum Gebrauch des Beſſern, das jeder nach ſeiner eigenthümlichen Methode, die ihre kräftige Individualität erzeugt hatte, in ſeiner Schule heimiſch machte; Beide waren wahrhaft fromm, ſittlich unbeſcholten, von den Gemeinden, in denen ſie lebten und wirkten, geehrt und geliebt, und als Familienhäupter ſo beifallswürdig, daß ſie durch ihr Verhalten den Lehren, die ſie in das Herz der Jugend pflanzten, Nachdruck gaben. Der Eine trat mit einigen Abhandlungen über Bienenzucht öffentlich auf, und den Anderen ehrte Se. Majeſtät der König durch Ertheilung des allgemeinen Ehrenzeichens. Möge die Erinnerung an ſie in jeder Bruſt den Entſchluß befeſtigen: Mein Leben ſei wie das Leben dieſer Gerechten! Ein Anderer, einſt in den Jahren der Kraft wohlthätig wirkend, trat, von der mit ſeinem hohen Alter verbundenen Schwäche genöthigt, aus ſeinem Wirkungskreiſe.

Unſre Verſammlung iſt zahlreicher als ſonſt, weil ſich auf Veranlaſſung der höhern Behörde, wozu der verehrte Herr Schulinſpektor des hieſigen Kreiſes durch ſeine Vorſchläge Gelegenheit gab, die Lehrer einer andern chriſtlichen Confeſſion derſelben angeſchloſſen haben, und wir nahmen ſie mit brüderlicher Liebe in unſern Special-Verein auf. Dieſe Erſcheinung, hervorgegangen aus einem aufgeklärten Sinn, und aufgenommen

mit aufrichtigem Zutrauen, gibt, wie neu ſie auch ſein und wie befremdend ſie auf den erſten Blick Manchem erſcheinen mochte, den erfreulichen Beweis, daß die Anſichten von der Selbſtſtändigkeit des Schulweſens Platz gewinnen, daß der Zweck der Volksſchulen nicht verkannt wird und daß man die Erreichung deſſelben nicht mit dem Weſen einer Kirchenparthei als unzertrennlich verbunden erachtet. Sind auch in beiden Confeſſionen die Schulen aus der Kirche hervorgegangen; hat die Mutter, die ſie ins Daſein rief, ſie als ein liebes Schooßkind gepflegt; hat ſie dieſelben benutzt, ihre Lehren fortzupflanzen, gegen Angriffe zu vertheidigen, und die Andachtsübungen dem Kinde geläufig zu machen; hat ſie ſogar ihre Macht gebraucht, manchen als kirchlich erkannten Zweck zu fördern, die Partheiung zu befeſtigen und durch Verläugnung der chriſtlichen Liebe die Scheidewand, welche die Kirchen trennt, auch im Volksſinn zu errichten und als unüberſteiglich zu verwahren; hat in dieſem Streben jede Kirche eine eifrige Thätigkeit und nicht einzuſchläfernde Wachſamkeit bewieſen, und die eine ſo gut wie die andere, ihren Vorurtheilen und ihrer engherzigen Richtung folgend, geſündigt — unſerer Zeit und unſerm Staate blieb es aufbehalten, die deutliche Ueberzeugung zu fördern, das heranblühende Geſchlecht ſei nicht allein für eine Kirche und ihre Zwecke, es ſei für das bürgerliche Leben, für eine freie und beglückende Bewegung in demſelben, für die Förderung der Staatszwecke wie des Volksthümlichen, für die Befähigung, den Zugang zu jeder geiſtigen, ſittlichen und induſtriellen Bildung zu finden, und überhaupt für eine höhere Veredlung zu erziehen. Wurden nicht in dieſem Sinn in jeder Schule ſchon längſt Zweige des Unterrichts angebaut, die mit dem Weſen der Kirche in keiner ſtrengen Verbindung ſtanden? hat man nicht ſchon längſt den höhern Geiſteskräften eine Pflege geweiht, die ſonſt faſt allein auf die niedern ſich richtete? ſind nicht die Abrichtungsanſtalten ſtillſchweigend in Schulen verwandelt worden, wo die Entwickelungsbefähigung des Menſchen vorzüglich bearbeitet, ihr Aufleben vernünftig gefördert, die geiſtige Regſamkeit nach angebornen Geſetzen geleitet und die Seele durch den Hauch der Religion geheiligt wird? haben ſich nicht alle denkenden Lehrer zu der Ueberzeugung erhoben, das Volk ſei keine erſtarrte todte Maſſe,

Digitized by Google

die nur ein, auf daſſelbe herabkommender Hauch willkürlich lebendig macht, ſondern es wohne in ihm eine Kraft, die ſich bilden, ein Geiſt, der ſich erziehen und veredeln läßt, ein Bewußtſein, das ſich unabänderlichen Geſetzen unterwirft, und eine Kraft, welche nur die Unwiſſenheit, das Vorurtheil und der unſittliche Sinn in eine zerſtörende Gewaltsäußerung umwandelt? — So haben ſich die Vokſschulen der verſchiedenen Confeſſionen, ohne daß man es öffentlich ſich bekannte, neben einander geſtellt, in einem Elemente ſich bewegt, nach einem Ziele gerungen und nach einem Prinzip, das aus der Aufklärung unſers Zeitalters hervorging, ſich entwickelt; ſo haben alle, gepflegt von einer väterlich leitenden höhern Behörde, ihr Weſen darin geſetzt, die Pflanzſtätten eines geſunden, kräftigen Volksſinns zu ſein, der in den mannigfaltigſten Thätigkeitsäußerungen nach dem Sittengeſetz ſich immer fröhlicher entwickelt, Religioſität und Tugend in ihrem Weſen als unzertrennlich anerkennt, und von der Liebe zu Gott, zu den Brüdern, zu König und Vaterland durchglüht wird. Haben Sie, meine Freunde, die Volksſchule aus dieſem Geſichtspunkt betrachtet, haben Sie in ſolchem Sinne gearbeitet, haben Sie das Fortſchreiten Ihrer Bildung und Lehrbefähigung nach demſelben beurtheilt und geleitet — mögen die Glaubenslehren, nach deren Anleitung Sie zum Unendlichen beten und ſeiner Forderung gehorchen, verſchieden ſein: es iſt doch e i n Sinn, der Ihr Inneres beherrſcht, e i n Zweck, den Sie verfolgen, e i n Wunſch, dem Volke möge geholfen, das Auſſteigen zu höhern Bildungsſtufen möge ihm erleichtert werden, der Sie vereinigt; ja es iſt e i n Altar, auf dem Ihr Herz ſeine Wünſche opfert, es iſt der Altar der Liebe.

Und wenn Sie ſich ſo nahe ſtehen, wenn Sie ſich, in der Furcht des Herrn an e i n e m Werke arbeitend, als Brüder in Chriſto erkennen, ſich mit dem Wunſche, das Werk der Erlöſung, die Erhebung des Menſchengeſchlechts aus dem Staube der Unwiſſenheit und des Laſters, möge auch durch Sie gefördert, das, aus eigner Schuld hervorgehende Elend vermindert werden, die Hand reichen und das Herz ſich öffnen zu Mittheilungen über die Erfahrungen, die Sie in Ihrem Wirkungskreiſe geſammelt, der Anſichten, die Sie durch Lektüre und Nachdenken gewonnen haben, der Hoffnungen, der ſich bei treuer Arbeit

das frohe Herz überläßt — wie ſollten Sie nicht dann Einer von dem Andern lernen, Einer durch den Andern gewinnen können! Wer ſich begeiſtert fühlt für das Werk, das er treibt, dem ſtrömt auch das Herz über, daß die Zunge frei wird, wo die flammende Liebe, die ſich an einer wohlthätigen Wirkſamkeit entzündete, anregende Nahrung empfangen kann; wer ſich glücklich fühlt im Wahrnehmen der Erfolge, die ſeine weiſe Thätigkeit erzeugte, der ſucht durch Mittheilungen über die Art, wie er ſie gewann, auch Andern den Weg zu dieſem Glück zu eröffnen; wer in zweifelhaften Fällen nur durch bittere Erfahrungen klug und weiſe wurde, der ſchämt ſich nicht, die Fehlerhaftigkeit, aus der er ſich zum Beſſern emporarbeitete, zur Warnung für Andre zu benutzen. Das Vollkommne muß geſucht werden, wenn man's finden will, und wo wir insgeſammt darnach ringen, da helfe Einer dem Andern zurecht mit ſanftmüthigem Geiſte.

Wie dies hier unter uns Erforderniß iſt, ſo iſt es auch der Fall in Ihrem Verhältniß zur Jugend, die Sie leiten und erziehen; denn auch dort iſt Ihnen der ſanftmüthige Geiſt vonnöthen, der aus der Wurzel der chriſtlichen Liebe, die des Geſetzes Erfüllung iſt, hervorgeht, und als ein ſchöner, fruchtreicher Baum die Schule, in der Sie wirken, beſchatten ſoll. Es iſt nicht gleich, von welcher Anſicht geleitet Sie mit Ihren Kenntniſſen wuchern und den Anbau der erwachenden Geiſter fördern; welche Hebel Sie anlegen, den Willen des Kindes auf die Bahn zu leiten, auf der er ſich bewegen und bald in beharrlicher Feſtigkeit, bald in vernünftiger Nachgiebigkeit ſich äußern ſoll; welche Richtung Sie dem Bewußtſein geben und unter welche Geſetze Sie das Urtheil und Streben deſſelben ſtellen. Es iſt nicht gleich, aus welchem Quell Ihre Thätigkeit in der Schule hervorſtrömt; wie Ihre Perſönlichkeit dem Kinde erſcheint und vor ihm ſich bewegt; ob ſie dem ſpätern gereiften Urtheil noch als Achtung gebietend, oder als verächtlich ſich darſtellen wird. Es iſt nicht gleich, welche Feſſel Sie dem Weſen des Kindes anlegen, und ob dieſelbe geeignet iſt, es nicht bloß in der Schule, ſondern auch im künftigen Leben zu leiten, ſeine Leidenſchaften zu zügeln und ſeine Selbſtthätigkeit in ſolchen Grenzen zu halten, in denen weder Verkrüppelung

Digitized by Google

noch üppige Verwilderung möglich iſt. — Aber iſt es denn möglich, fragen Sie, ein Verhalten anzunehmen, das auf alle Kinder gleich wohlthätig und erfolgreich wirkt? kann, was bei der Eigenthümlichkeit eines Kindes als das beſte Erziehungsmittel ſich bewährt, es auch für Alle ſein? — Sie finden die Antwort in dem Vorhandenſein der Schulen, in der durch Erfahrung bewieſenen Möglichkeit, einer Schule einen gewiſſen Geiſt einzuhauchen, der von dem Lehrer ausgeht und die Maſſe beherrſcht, der in ſeinen Aeußerungen bald erfreulich, bald Beſorgniß erregend befunden wird.

Ueberzeugen Sie ſich, daß eine Schule das iſt, was ihr Lehrer aus ihr macht, daß er den Geiſt, der in ihr herrſcht, ſelbſt hervorrief und erhält, daß ſie das ſein muß, was er aus ihr machen will; — wie tauſendfältige Erfahrungen lehren; — dann werden Sie genöthigt ſein, die Fehler, die Sie in Ihrer Schule mit Mißfallen bemerken, als in Ihrem Thun und Treiben begründet aufzuſuchen, und ſich ſelbſt als die Urſache der Beſorgniſſe, zu denen Sie ſich veranlaßt fühlen, anzuklagen. Sie wirken vielleicht, ohne das Ziel, das Sie erreichen ſollen, feſt im Auge zu behalten; Sie gebrauchen vielleicht nicht die rechten Mittel, die zu demſelben führen; Sie täuſchen ſich vielleicht, geleitet von Vorurtheilen oder von einer unklaren Erkenntniß Ihres Berufs, bei der Beſtimmung des Werthes der Hebel, durch die Sie Ihrer Wirkſamkeit Nachdruck geben; Sie gehorchen vielleicht Ihrer Leidenſchaft und egoiſtiſchen Forderungen, wo Sie ſich aufs Aeußerſte verläugnen und nur der Aufgabe Ihres heiligen Berufs gehorchen ſollen. Billig fragt ſich daher jeder rechtliche Lehrer, wie viel er von dem Unkraute, das in ſeiner Schule wuchert, ſelbſt ausgeſtreut habe; ob er das, was der Feind hineinwarf, auf die rechte Art ausreutet; ob er den Acker ſo beſtellt, daß er mehr für die gute Saat, als für das Unkraut empfänglich iſt.

Das Mittel, das wir hier als das zuverläßigſte und wirkſamſte gebrauchen, iſt die Religionslehre. Durch ſie bemühen wir uns, den erwachenden Menſchen einer unſichtbaren Herrſchaft zu unterwerfen, von der er ſich nie losſagen, gegen die er ſich nie empören, der er immer mit willigem Herzen gehorchen und durch die er das reinſte Glück der Seele empfangen

Digitized by Google

ſoll. Aber gebrauchen wir ſie auf die rechte, zweckdienlichſte Art, ſo daß wir des beabſichtigten Erfolgs gewiß ſein können? ſind die Erwartungen, denen wir uns überlaſſen, niemals getäuſcht worden? hat ſie die Veredlung des Menſchengeſchlechts, nach der ſich die Beſſern ſehnen, herbeigeführt? — Ich überlaſſe Jedem die Beantwortung dieſer Fragen nach den Anſichten, die er von dem Geſchick der Menſchheit und von den Veranlaſſungen, durch die es in jedem Zeitalter und unter jedem Volke ſeine Geſtaltung empfing, gewonnen hat, und beſchränke mich nur auf die Abſicht, die durch die Religionslehre erreicht werden und wie ſie in der Volksſchule zur Förderung der Verſittlichung gebraucht werden ſollte.

Der Lehrer täuſcht ſich, der da wähnt in ſeinem Wirkungskreiſe Alles gethan zu haben, wenn er die Religionslehren dem Gedächtniß einprägte und die oft ſcharfſinnigen Beweiſe angelernt zu haben ſich bewußt iſt; wenn er den Glauben ohne alle Beziehung auf das ſittliche Leben lehrt, und durch denſelben den Menſchen mit der beſten Wehr und Waffe gegen das Elend ausgerüſtet zu haben meint. Läßt ſich der Geiſt binden und ſicher ſtellen gegen jeden verführeriſchen Zweifel? wird man auf dieſem Wege verwahrt gegen den betrügeriſchen Kunſtgriff, das Mittel für die Sache ſelbſt, zu der es führen ſoll, zu nehnen? wird der Schutz und Schirm, deſſen Stützen der Spott und die lockende Verführung ſo oft wankend macht, an deſſen Grundveſten ſo gern die Leidenſchaft rüttelt, ſich als ſicher bewähren, wenn das Innere nicht geheiligt wird und die Ehrfurcht vor dem unumſtößlichen Geſetz, das mit Flammenſchrift in unſre Bruſt gezeichnet wurde, nicht vorherrſchend bleibt, ſo jede andre Empfindung ſchweigt, jede andre Regung des Willens gelähmt iſt? — Es iſt das Sittengeſetz, dem Sie ſelbſt aufs ſtrengſte gehorchen, dem Sie Ehrfurcht und Gehorſam gewinnen müſſen, wenn Ihre Arbeit in Gott ſoll gethan ſein, wenn die Operationen des Verſtandes, zu denen Sie anleiten, die Fertigkeiten und Geſchicklichkeiten, die Sie lehren, die mannichfaltigen Kenntniſſe, die Sie ausſtreuen, nicht für die menſchliche Geſellſchaft gefährliche Macht- und Gewaltmittel werden, wenn ſie nicht eine Waffe ſein ſollen, die der Bethörte zu ſeinem Verderben gegen ſich ſelbſt kehrt, indem ihn die Schule nur klug

machte, ihn aber nicht zur chriſtlichen Weisheit und Gerechtigkeit und dem damit verbundenen Glück führte.

Alle Veränderungen in der Natur geſtalten ſich nach unabänderlichen Geſetzen, die das Gleichgewicht der Dinge aufrecht halten und jede Entwickelung regieren. Die Menſchheit iſt nicht vernachläßigt, denn mit jedem Individuum wird das Sittengeſetz in ſeinen unabänderlichen Beſtimmungen neu geboren. So lange die Welt ſteht und ſo weit die Geſchichte uns zurückführt in die Vergangenheit — überall ſehen wir das Heil der Menſchheit aus dem Gehorſam gegen das Sittengeſetz hervorgehen, überall mit der Empörung gegen daſſelbe das Elend hervorbrechen. Und iſt nicht die Religion ſelbſt auf daſſelbe gegründet? führt ſie nicht zur unweigerlichen Anerkennung ſeiner Forderungen? iſt nicht der erhabenſte Lehrer deswegen ſo anbetungswürdig, weil er nie gegen daſſelbe ſündigte? hat er nicht die Stimme deſſelben durch das Gebot der Liebe zu einem Ruf Gottes erhoben, in Uebereinſtimmung mit andern Erleuchteten, die da erkannten, es ſei ein Gott in uns, durch deſſen Anregungen unſer Inneres in Liebe erglühe? — Auf den Gehorſam gegen daſſelbe iſt der Adel und die Würde des Menſchen gegründet; die Treue gegen daſſelbe giebt ihm ſeinen ſittlichen Werth; von dem Richterſtuhl deſſelben empfängt er mit dem Beifall Frieden, mit dem Tadel Elend und Verzweiflung. Es iſt der immer gegenwärtige Gott, der den Menſchen bei ſeinen Entſchließungen und Thaten regiert; der unverſöhnliche Rächer, der die Welt richtet; es iſt der unſichtbare Regent, der die Völker zügelt, der das Schickſal der Welt beſtimmt und Fluch und Ehrenbezeigungen ausſpricht; es iſt die Sonne im Reiche der Geiſter, die die Nebel des Irrthums zerſtreut und die ewigen Rechte der Wahrheit erkennen und achten lehrt.

Wenn die freie Menſchenwelt dem heiligen Sittengeſetz unterthan iſt; wenn es die Entwickelungen derſelben regiert und alle wahre Verſittlichung nur in ſeinen Banden erzogen wird; wenn ſein Ruf in jedes Menſchen Bruſt ſchlägt und in der Verſöhnung mit demſelben nur Glück und Friede blüht; wenn da, wo ſeine Stimme ſchweigt, der Menſch von ſeiner Beſtimmung abirrt und dem Verderben anheimfallt; wenn mit der Verſittlichung, die es erzeugt, Veredlung und erhöhte Wohl-

Digitized by Google

fahrt unzertrennlich verbunden ſind; wenn es das Band iſt, das die unſichtbare Kirche Chriſti umſchlingt und alle Glieder in derſelben gegen einander kenntlich macht — dann muß es auch die Schule, in der das heranblühende Geſchlecht gebildet wird, mit ſeiner Stimme durchdringen; dann muß es alle Beſchäftigungen in derſelben regieren; dann muß es der beſeelende Odem ſein, der alle Thätigkeiten belebt, Lehrer und Schüler in ein Weſen verſchmilzt und ſie vereinigt gleich der Rebe mit dem Weinſtock. Und wo es ſo iſt, da iſt auch die Schule eine Erziehungsanſtalt, aus welcher veredelte, zu höherer Veredlung befähigte Weſen hervorgehen; dann iſt ſie der Boden, auf dem ein ſittliches Volk, das durch Gerechtigkeit erhöht wird, ſich erhebt, das in allen ſeinen Zweigen geſund iſt und die Kraft hat, die Anfeindungen und Gefahren ſeiner Wohlfahrt zu bekämpfen.

Ihr Herz, m. F., ſchlägt freudig für den Beruf, in dem Sie leben und wirken; das heiße Verlangen, Ihre Thätigkeit, oft ſo mühevoll, möge geſegnet ſein, ſchwillt in Ihrer Bruſt; der Wunſch, die Pfleglinge, die Ihnen übergeben ſind und zu denen Sie ſich mit väterlichem Sinn hingezogen fühlen, mögen einſt glückliche und geſunde Theile des Volks ſein, in deſſen Staate ſie aufblühen, bebt durch Ihre Seele. Könnten Ihre Wünſche in Erfüllung gehen, wenn Sie nicht ſelbſt in einem hohen Grade ſittlich gute, veredelte Weſen zu ſein ſuchen? wenn der Gott, der in Ihnen wohnt, ſein Daſein nicht in die edle Miene Ihres Angeſichtes zeichnet, aus jedem Ihrer Worte ſpricht, und jeden Ihrer Schritte, jede Ihrer Handlungen leitet? wenn er nicht die Leidenſchaftlichkeit beherrſcht und von den Ausbrüchen zurückhält, zu denen ſo leicht die ermüdete Geduld, ein gerechter Unwille und die Gluth des Temperaments, die einen edlen Eifer nährt, ſo ſie zur Flamme ausbricht, fortreißt? Die ſittliche Würde, die Ihr ganzes Weſen umleuchtet, kann einen tiefern Eindruck machen, als das kluge Wort, das ohne die Taufe des ſittlichen Feuergeiſtes aus Ihrem Munde geht. Ihr ſittliches Betragen, das im treuen Pflichteifer, in beharrlicher, mit weiſer Abſicht geregelter Thätigkeit, im Abſcheu vor jeder Unordnung, Schlechtigkeit und Niedrigkeit, wie vor jeder Verletzung des beſtändigen, in Ihrer gerechten Behandlung des

Digitized by Google

Einzelweſens wie der ganzen Kindermaſſe ſich zu erkennen giebt, wird mehr wirken, als Ermahnungen, gegen die Sie durch Ihr eignes Verhalten ſündigen, als Strafen für Vergehungen, zu denen vielleicht Ihr fehlerhaftes Weſen und Betragen verführte. O ſchärfen Sie frühzeitig das Gewiſſen der Kinder, das ſo rege iſt und ſelten von ihnen verläugnet wird. Ihr Lob wie Ihr Tadel ſtelle das gute wie das fehlende Kind vor dieſen heiligen Richter; jede Arbeit, jede Anſtrengung, zu der Sie anhalten, jede Selbſtverläugnung, die Sie fordern, jede Entſagung zu der Sie aufrufen, erſcheine den Kindern gerechtfertigt durch den nothwendigen Gehorſam gegen das Geſetz im Innern, das den Ruf der Pflicht zu einem Gottesruf erhebt, und das jede Verſündigung als ein Vergehen gegen Gott, gegen die Mitwelt und gegen den, der ſie ſich zu Schulden kommen läßt, erklärt. Dieſen treuen Gehorſam erzeugen und befeſtigen Sie durch die Liebe, die in jedem Kindesherzen ſchlägt, deren Aeußerungen ihm am Erſten verſtändlich wurden und die es am Erſten erwiedern lernte. Sie ſei der Zauber, durch den Sie das Kind an ſich feſſeln und immer feſter mit ſich verbinden; der Sie in der kindlichen Vorſtellung neben die Eltern, und wenn ſie dort nicht die Liebe finden, die ihr unverdorbenes Herz fordert, über dieſelben ſtellt; ſie ſei die gewaltige Kraft, mit der Sie an der Seele des Kindes Alles, wozu Ihr Beruf ſie auffordert, auszurichten im Stande ſind. Je reiner Ihr ſittliches Weſen, o deſto feſter wird ſich durch das Band der Liebe das Kind mit Ihnen verſchlingen, deſto williger wird es Ihnen gehorchen, deſto ſicherer wird es Ihnen abmerken, von welchem Geſetz Sie ſich regieren laſſen, und wie dies Geſetz auch das Seinige ſei, an das ſein Wille unauflößlich gebunden wurde.

Kommt auch das Kind nicht zu einem bewußtvollen Erkenntniß dieſes zwingenden Zuſammenhanges mit Ihnen; ſieht es ſogar ſpäter die angenommene Gewohnheit, dem Sittengeſetz in ſeiner Bruſt zu gehorchen, als eine natürliche Richtung an, zu der es ſich erhoben habe im Gehorſam gegen einen unerklärlichen Drang im Innern, aus Ehrfurcht gegen eine Nothwendigkeit, die man nicht verläugnen darf; muß es dabei eingeſtehen, daß es nicht durch die Schule in einen Widerſpruch mit ſich ſelbſt und ſeinen edelſten Bedürfniſſen geſetzt wurde —

Digitized by Google

werden Sie nicht dann in dem Bewußtſein, das innere Heiligthum des Menſchen gepflegt und rein erhalten, den Willen, oft ſo veränderlich, an einen Führer gewieſen zu haben, der nur irre leitet, die ſchönſte Belohnung finden? wird Sie nicht dann die Ueberzeugung glücklich machen, Ihr Weſen und Wirken habe nicht getäuſcht, Ihr Ringen habe ſich dem heiligſten Geſetz der Ordnung unterworfen? Das Chriſtenthum, das Sie lehrten, ſei nicht ein leerer Wortſchall geblieben, ſondern Geiſt und Leben geworden, und beweiſe ſein Daſein in edlen Geſinnungen und in guten Werken? Die Schule ſoll den Grund legen zu einem unveränderlichen Glück, zu einem Frieden mit Gott, mit dem Geſchick, mit dem Menſchen und mit dem Herzen, in dem er wohnen will. Wir täuſchen uns, wir geben weder Glück noch Frieden, ſo wir ihn anders ſuchen und finden lehren, als in einem guten Zeugniß vor dem innern Richter, oder außer der Pflichterfüllung und der Tugend, zu der doch jede Religionslehre anleitet, welche jedes Verhältniß fordert, und die jedem Daſein Werth und Freude giebt.

Darf darum etwas Unreines in Ihrem Herzen wohnen? darf eine zerſtörende Leidenſchaft Sie beherrſchen? darf ein Laſter Sie in ſeiner Schlinge halten? darf ein Grundſatz, ein Irrthum, oder eine Abſicht, über welche das Sittengeſetz den Stab der Verdammniß bricht, Sie leiten? Muß nicht die Schule zum Tempel der reinen Sitte geweiht werden? müſſen Sie nicht die Sonne ſein, von der Licht und Wärme ausſtrömt, wenn Sie Ihrem Beruf recht leben und des Segens des Höchſten bei Ihrer Arbeit verſichert ſein wollen? — Und dies muß man dringend fordern, da ſo Manches, was die wilde Kraft des Volkes zügelte, ſeine ehrfurchtgebietende Gewalt in den Stürmen der Zeit verloren, da Verhältniſſe, die die Ruhe des geſellſchaftlichen Zuſtandes ſicherten, ihre zwingenden Bande nicht mehr wie ſonſt um das Leben des Volkes ſchlingen, da der Volksſinn die Freiheit, ſich aus ſich ſelbſt herauszubilden, durch eine mildere Geſetzgebung gewonnen hat. Wenn ſo mancher Wall, der die Sittlichkeit ſchützend umgürtete, verſunken iſt; wenn die Zwingherrſchaften, die die rohe Kraft zügelten, im Lichte der Aufklärung in gehaltloſe Nebel verſchwinden — o ſo werde der Menſch angeleitet, von dem geſtirnten Himmel den

Digitized by Google

Blick auf ſein Inneres zu richten und mehr dem Geſetz in ſeiner Bruſt, das ihm aus Pflichtgefühl jede Ordnung unterwirft, als einem, das ſittliche Weſen entehrenden Zwange zu gehorchen. So dürfen wir von der bürgerlichen Freiheit keinen Mißbrauch beſorgen; ſo dürfen wir jeder Entwickelung der Menſchenkraft beruhigt vertrauen; ſo dürfen wir Ausſöhnungen und Vereinigungen von der Liebe, die des Geſetzes Erfüllung iſt, erwarten. Im Namen Gottes gebiete daher unabläſſig Ihr Mund und Ihr Herz: Meine Kindlein! liebet Euch unter einander! ſeid heilig, denn der Herr euer Gott iſt heilig! ihr ſollt vollkommen ſein, wie der Vater im Himmel vollkommen iſt! — Möge das Reich Gottes nicht ferne von uns ſein! Möge Ihr Wirken darauf gerichtet bleiben, daß es zu uns komme! Und wenn wir unſere Augen ſchließen, und unſre unbefriedigten Wünſche für die Wohlfahrt unſers Geſchlechts ſich noch verlieren im aufgehenden Dämmerlicht der Hoffnung — leuchtet die Sonne des Sittengeſetzes, hat Keiner von uns ihren Strahl verdunkelt — der Tag wird kommen und mit ihm die gereifte Frucht, für deren Pflege die Beſſern unter den Sterblichen ihre Kraft und ihr Leben verwendeten. Sorge Jeder, daß er zu ihnen gehöre!

Digitized by Google

II.

Schaden
am Herzen der Volksſchulen beſonders in den Städten des Bergiſchen und Cleviſchen Landes.*)

„Wenn die Schulen zunehmen, ſo ſtehts wohl, und die Kirche bleibt rechtſchaffen. Um der Kirche willen muß man chriſtliche Schulen haben und erhalten; denn Gott erhält die Kirche durch Schulen; Schulen erhalten die Kirche. — — — Schulen kann man nicht entrathen, denn ſie müſſen die Welt regieren.“

Luther.

Einleitung.

Daß die Volksſchulen zu den wichtigſten Inſtituten in den Staaten gehören, darüber kann bei vernünftigen Menſchen nur Eine Stimme herrſchen. Man bedenke, auf welche Maſſe ihr

*) Die nachfolgenden Blätter wurden ſchon im Jahr 1833 geſchrieben. Da nun unſere Zeit, wie das auch der Herr Dr. Dieſterweg in ſeinen neulich erſchienenen Aufſätzen „Die Lebensfrage der Civiliſation“ bemerkt, in der Entwickelung der Lebensverhältniſſe ſchnell voran eilt, und ſich im Laufe eines Jahres ſchon ſo Manches in dieſer Beziehung ſo ändert, daß das, was vor einem Jahre darüber ausgeſprochen wurde, heute ſchon nicht mehr gilt: ſo findet ſich auch wohl Einiges in dieſem Aufſatze, was nicht ganz mehr zu den jetzigen Verhältniſſen paßt. Das Weſentliche iſt aber immer noch daſſelbe geblieben, darum gelten auch die weſentlichen Ausſprüche über daſſelbe noch.

Schreiber dieſes nahm einigen Anſtand, dieſe Ideen zu veröffentlichen, indem er zunächſt ebenfalls mit Hrn. Dieſterweg dachte, man wird ſagen: was bekümmert ſich Einer, der nicht zur Berathung berufen iſt, um die Angelegenheiten der Verwaltung? Doch, wie er auch ſchon in der Einleitung ſagte, meint

Digitized by Google

Einfluß ſich äußert, denn ſie erſtrecken ſich durchſchnittlich über $^{999}/_{1000}$ des Volks, oder man betrachte dieſen Einfluß ſelbſt: — ſo wird es Jedem leicht einleuchten, daß ſie, die das Volk in den Jahren, wo es am leichteſten Eindrücke aufnimmt und die aus dieſer Zeit das ganze Leben hindurch haften, gerade darum in Leitung haben, um ihm Eindrücke zu geben, nicht allein wichtige, ſondern höchſt wichtige Anſtalten ſind. Erkennen das doch auch in neueren Zeiten*) geſunkene Staaten auf's klarſte und wie belehrend für andere noch blühende Staaten! — Daß das wahre Wohl eines Staates in der richtigen Bildung ſeiner Bürger beruhe, und daß letztere weder durch Gelehrtenſchulen noch durch Privatinſtitute und Privat-Unterricht, ſondern nur durch gute Volksſchulen erreicht werden könne.

Was alſo den Volksſchulen zum Wohle geſchieht, geſchieht dem ganzen Staate zum Heile, was ihnen zu Leide geſchieht, rächt ſich am ganzen Staatskörper.

Es iſt daher nicht allein löblich, ſondern nöthig, daß Staaten die Volksſchulen in beſonderen Schutz und in beſondere pflegende Aufmerkſamkeit ziehen, und Pflicht eines Jeden zu

---

er, Jeder ſei dazu verpflichtet, aufmerkſam auf Einrichtungen und Verhältniſſe zu machen, die zum Schaden des Staates gereichen, und dies wird beſonders dann zur höhern Pflicht, wenn dadurch noch höhere Intereſſen, als die Staatswohlfahrt verletzt werden. — Anfangs beſorgte derſelbe, die Form des Vortrages, die Art des Ausdrucks möchte bitter gerügt, verkannt und manchen Ausdruck als zu ſcharf und perſönlich angeſehen werden, und er durch das Ganze mehr Schaden als Vortheil für die gute Sache herbeiführen. Doch hierüber beruhigte ihn das Urtheil einiger für das Wahre und Gute begeiſterter Männer, und er will es nun dem Urtheile der großen Menge ruhig anheimſtellen, ob ſie ihn anfeinde oder die Wahrheit anerkenne, die er freimüthig auszuſprechen wagte. Daß nur geholfen werde!!

D. V.

Im Anfange des Jahrs 1836.

*) Madrid vom 11. Jan. 1836. Ein königl. Dekret vom 10. d. befiehlt die Einrichtung von Elementarſchulen in den Provinzen.

Digitized by Google

ihrem Gedeihen beizutragen, ſo wie Schaden von ihnen abzuwenden. Dies ſcheint indeß in neueren Zeiten nicht ſo ganz richtig aufgefaßt und verſtanden worden ſein, indem zwar viel für das Aeußere der Volksſchulen gethan worden iſt, aber man dabei nicht ſelten das Innere überſehen oder gar verkehrt eingerichtet und geleitet hat, wodurch denn Manches aus ſeinen richtigen Verhältniſſen gerückt worden iſt, was unfehlbar ſeine böſen Wirkungen zum Nachtheile des Staates früher oder ſpäter zeigen wird.

Es wäre nun zwar wol Vieles hier aufzuzählen, was dem Innern der Volksſchulen im Allgemeinen verderblich geworden iſt; da dies aber mehr oder minder von Einer Urſache ausging, ſo haben ſich's vorliegende Blätter zum Ziele geſetzt, nur auf Einen, aber auf einen bedeutenden Schaden am Herzen des Volksſchulweſens hinzudeuten. Ob dieſer nun ſchon durch unſern ganzen Staat verbreitet ſey, darüber hier kein Urtheil, obgleich man von vielen Orten her doch mitunter die Symptome deſſelben wahrnimmt. Daß er ſich aber in den Gegenden, die hier angegeben wurden, befindet, dafür bürgt Schreiber dieſes.

Möchte ſeine Abſicht bei der öffentlichen Aufdeckung dieſes Uebels doch nur zum Theil erreicht werden: die das Schulweſen leitende Behörden aufmerkſam auf dieſen Schaden zu machen, und den zunächſt durch denſelben Gepeinigten ein ermunterndes Wort öffentlich geredet zu haben.

Weſentlicher Begriff der Volksſchule.

Die Volksſchule iſt eine Anſtalt, den jungen Erdenbürger vorzubereiten auf ein würdiges Leben. Sie hat's alſo mit der Jugend des Volks und mit dem ganzen Leben (das heißt in allen ſeinen Beziehungen, in ſeiner Breite) zu thun. Sie will und kann nicht den jungen Menſchen für einen beſondern Beruf vorbereiten, ſondern ſie faßt ihn in ſeinen allgemeinen Kräften und Fähigkeiten und hält dabei die Beſtimmung im Auge, die er mit allen ſeines Gleichen gemein hat.

Aber ſie ſoll den Menſchen auf ein würdiges Leben vorbereiten. Worin dies beſtehe, das iſt in der Beziehung des Menſchen zur Gottheit, in der Religion, zu ſuchen.

Digitized by Google

Folglich iſt die Grundlinie des Zwecks und der Art und Weiſe, wie die Volksſchule bilden ſoll — Bildung für Religion.

Man hat zwar in neueren Zeiten dieſen Satz zuweilen beſtritten, und ihm jenen entgegen ſtellen wollen: Bildung für's Leben ſey der Zweck der Volksſchule; allein ohne jene nähere Beſtimmung des Lebens — würdig zu leben — fehlt dieſem Satze das leitende Prinzip, und mit demſelben führt er auf obigen Satz nothwendig hin.

Die Religion aber lehrt nicht nur (wie ſo oft übel verſtanden wird) bloß für den Himmel leben, ſondern auch für die Erde. Der religiöſeſte Menſch wird in allen Fällen der beſte Erdenbürger ſeyn. Bildete die Volksſchule bloß für das Leben, ſo verlöre ſie, wie ganz natürlich, auch ihren geſchichtlichen Grundzug. Ohne Geſchichtsforſcher und Geſchichtskenner zu ſeyn, kann Jeder noch immer die Entſtehung der Volksſchulen tagtäglich beobachten. Blicke man nur auf jene Völker, wo die chriſtlichen Miſſionäre neue Gemeinden gründen. Was iſt ihr Hauptwerk, wenn ſie ſich Segen von ihrer Mühe verſprechen wollen? Sie ſammeln die Jugend um ſich, legen Schulen an, ſetzen bald Eingeborne als Lehrer ein, und ſelbſt Erwachſene kommen, neben den Kindern Platz zu ſuchen, ſich unterrichten zu laſſen. — Gelebt hat man, ehe Volksſchulen da waren, auch vornehm, gebildet (im Sinn der Welt) gelebt — ohne Volksſchulen; aber um würdig zu leben, das ſahen die größeſten Geiſter der Vorzeit ein, bedurfte es anderer, als der damals vorhandenen Mittel, für das Leben vorzubereiten. Darum ließ der Kaiſer Veſpaſian Volksſchulen auf Koſten des Staates anlegen, und Karl der Große ſuchte durch Volksſchulen ſein Volk würdig leben zu lehren, ſo wie zu Luthers Zeiten man eben durch die Volksſchulen wieder ein würdigeres Leben in Deutſchland hervorzurufen begann. Mit dem Religionsbegriffe wird ſich aber nun auch der Begriff der Volksſchulen ſteigern, und ſo muß dann die chriſtliche allerdings höher ſtehen, als die römiſch heidniſche.

In welchem Verhältniß ſteht die Volksſchule zu Staat und Kirche?

Da die Volksſchule den jungen Menſchen nicht allein für's Leben, ſondern für's würdige Leben vorbereiten ſoll, ſo ſteht

Digitized by Google

ihr Begriff ſchon über dem Begriff des Staatslebens, das nur bürgerliche Tüchtigkeit und Sittlichkeit fordert, übrigens aber die Gewiſſen frei und Jeden ſeine Beziehung zu Gott ſich denken läſſet nach innerer Ueberzeugung, inſofern dadurch die Ruhe des Staates nicht geſtört wird. Es folgt hieraus von ſelbſt, daß die Volksſchule der Kirche näher ſteht, als dem Staate, ja, daß ſie in den Begriff der Kirche hinein gehört, und die erſten Grundzüge zu ziehen habe für das Gebäude des kirchlichen Lebens. Wo ſie dieſe ihre Stellung verkennt, da iſt das Edelſte aus ihr verſchwunden. Zu einer Dreſſur-Anſtalt kann ſie dadurch hinabſinken, aber nie ſich zu der Höhe erheben, wo ſie das Edelſte des Menſchen zum Bewußtſeyn bringt. Aber, könnte man hier fragen, ſoll denn der Staat gar keinen Einfluß auf die Volksſchule haben?

Allerdings — aber nur einen ſolchen, der dem ähnlich iſt, welchen der Staat durch ſeine bürgerlichen Geſetze ausübt, dem alle ſeine Glieder unterthan ſind, ſie mögen einer Glaubenspartei angehören, welcher ſie wollen. Sonſt aber darf er ſich, ohne die bitterſten Folgen zu gewärtigen, nicht gewaltſam zwiſchen Familie und Kirche drängen, welche ſtetig verbundene Theile ſind und bleiben, ſelbſt wenn die Familie ſich einen andern Staat zum Aufenthaltsorte wählt.

Und ſo wie die gebildetſten Staaten ſelbſt die geiſtlichen Behörden zu höheren Wächtern und Leitern des edelſten Lebens des Volks anordnen, ſoll der Staat es nie verkennen, daß er daſſelbe Verhältniß der Bewachung und Leitung durch die geiſtlichen Behörden, auch auf die jüngeren Staatsbürger bezogen, anwenden müſſe, wenn ſein Beſtes nicht verloren gehen ſoll — ſeine moraliſche Stärke.

Verhältniß der Volksſchule zur Familie.

Nach dem Vorhergeſagten gehört die Volksſchule in ihrer edelſten Blüthe der Kirche, ſo wie in ihrer Außenſeite dem Staate. Zur Familie ſteht ſie, wie eine größere Familie (Kirchengemeinſchaft) zur Jugend eines Ortes. Sie knüpft da an, wo die Familie den Faden hinzieht, und leitet ihn zur Kirche hin, und indem ſie zwar Hülfsmittel in ſich aufnimmt, welche ſcheinbar letzterm Zwecke fremd ſind, ſo ſind dieſe doch, genau

angeſchaut, innig mit demſelben verbunden. Nur daß man nicht alle jene von manchen Seiten nothwendig, unentbehrlich verſchrieenen Gegenſtände mit aufnehme, welche wirklich dem Hauptzwecke entgegenſtehen, ſondern ſich lediglich an dem halte, was die auch vernünftige, fromme Vorzeit in die Schulen wies, und nur in Hinſicht der Form und Behandlung jener Gegenſtände das Neuere, Beſſere benutze.

Stehen nun alſo Schule, Familie und Kirche im innigſten Verhältniſſe zu einander, ſo laſſe man ſie auch im innigſten Bunde zuſammen bleiben.

So will es die Vernunft, ſo die Geſchichte der Volksſchule. Die Volksſchule bleibt mit Familie und Kirche im Bunde, wenn beide ihre Einflüſſe auf dieſelbe nicht verlieren, und ſie ſelbſt nicht von beiden losgeriſſen wird.

Worin der Einfluß der Familie auf die Volksſchule beſtehe.

Die Familie muß die Volksſchule als diejenige Anſtalt anerkennen, worin nicht allein der Unterricht, welchen das Haus nicht ertheilt, beſorgt wird, ſondern worin zugleich die Erziehung des jungen Menſchen **nicht bloß für ſich allein, ſondern in Verbindung mit andern Kindern ſeiner Gemeinde** fortgeführt werden ſoll für das kirchliche und bürgerliche Leben.

Sie ſieht alſo die Schule als einen erweiterten Familienkreis an, und erkennt im Lehrer ihren Stellvertreter in der wichtigſten Angelegenheit; denn da, wo ſie nicht kann, ſoll er eintreten und forthelfen. Es darf ihr nicht gleichgültig ſein, wer ihr Stellvertrer iſt, ſie muß ihren Lehrer wählen.

Wer für die Familie den wichtigſten Dienſt leiſtet, dem fühlt ſich die Familie nicht allein verpflichtet zur Belohnung, ſondern auch zur innigſten Dankbarkeit — ja ſie hält ihn, da er mit ihr in geiſtiger Gemeinſchaft wirkt, zu ihrem Kreiſe gehörig, iſt geiſtig mit ihm verbunden.

Die Familie hält den Lehrer als Mitglied und beſoldet ihn.

Und aus dieſem Verhältniſſe entſpringt ihr Einfluß auf die Schule. Sie weiſet die Jugend mit Ernſt auf die Schule als ihre Heilsanſtalt, pflanzt Ehrfurcht vor Schule und Lehrer und

Digitized by Google

Liebe zu ihnen in das jugendliche Herz, und wirkt ſo Hand in Hand mit ihrem Stellvertreter.

Worin der Einfluß der Kirche auf die Volksſchule beſtehe.

Die Kirche kann nur durch die Familie auf die Schule wirken.

Zu dieſer Wirkſamkeit gelangt ſie durch freiwillige Uebergabe der heiligſten Rechte der Familie an ſie. Die Familie erkennt, daß die Kirche ihr höheres Geſammtwohl zu befördern da ſey, und übergiebt darum gerne die Leitung ihrer Jugend dieſer höchſten irdiſchen Erziehungsanſtalt, da ſie ſich in ihren erwachſenen Mitgliedern ja ſelbſt freiwillig derſelben zur Führung ihres Seelenheils anvertraut. Die Anſtellung und Beaufſichtigung der Lehrer und die Aufſicht über die ganze Schule überträgt ſie der Kirche. — So wie es hier die Vernunft, ſo weiſet die Geſchichte der chriſtlichen Volksſchule die Richtigkeit dieſer Grundſätze über den Einfluß der Kirche auf die Volksſchule nach, und es bedarf hier auch keiner Frage, wo die Wahlgerechtſamen der Gemeinden herrühren, die wir bald einem größern, bald einem kleinern Kreiſe des Kirchen-Vorſtandes übergeben finden.

Welchen Einfluß der Staat auf die Volksſchule haben ſoll und muß.

Da die Volksſchule eins der wichtigſten Inſtitute im Staat iſt, ſo muß allerdings der Staat auf dieſelbe eine große Aufmerkſamkeit richten und darüber wachen, daß ſie dem Zweck des Staatslebens nicht entgegen, ſondern für dieſelben Zwecke wirke.

So wie der Staat nun ebenfalls die Kirche aus dieſem Geſichtspunkte zu betrachten hat, ſo regelt ſich ſein Einfluß, oder ſeine Beziehung zur Volksſchule, als Tochter der Kirche, nach eben dieſem Verhältniſſe.

Der Staat ſorgt nemlich für tüchtige Lehrer — läßt dieſe nicht aus dem Geleiſe des geſetzmäßigen Wirkens treten und ſchützt dieſes, wie jedes andere anerkannte Inſtitut, bei ſeinem Rechte; dazu nimmt er als Polizeibehörde das Aeußere der Schulangelegenheiten wahr.

So, und nur ſo, ſtehen Staat, Kirche und Volksſchule nach ihrer urſprünglichen Beſtimmung, die ſie nie verlieren

Digitized by Google

können, im richtigen Verhältniſſe zu einander, und wirken im harmoniſchen Einklange für das würdige Leben des Volkes.

Der Beruf des Volksſchullehrers.

Aus vorſtehend angegebenen Verhältniſſen der Volksſchule, der Kirche und des Staates gegen einander, trat das ins Leben, was als **Beruf** bekannt iſt.*)

Die Kirche, die Gemeinden repräſentirend in größerer oder geringerer Zahl ihres Vorſtandes, richtet Namens der Gemeinde an einen Lehrer die Frage: Willſt Du der Lehrer unſerer Jugend ſeyn? Wir ſchenken Dir das Zutrauen, daß Du unſere Jugend in unſerm Sinne leiten, erziehen werdeſt. Sie bietet ihm zugleich die Bedingungen an, die ſie in äußerer Hinſicht von ihm fordert, aber giebt auch zugleich an, wodurch ſie ihm, ihre Stellvertretung bei der Erziehung ihrer Kinder dankbar anerkennend, dieſe Mühe zu lohnen gedenke. Bei Bejahung dieſer Frage tritt ein Bündniß auf jene Verpflichtung und Anerkennung ein.

Nun hat die Kirche ſich an den Staat zu wenden, ob derſelbe in äußerer Hinſicht gegen dieſes Bündniß etwas zu erinnern habe, und iſt dies nicht der Fall, ſo genehmigt der Staat dieſen Bund und hat demſelben ſchon ſtillſchweigend wie jedem andern öffentlichen Bunde ſeinen Schutz angedeihen zu laſſen.

Allein er geht noch weiter, und beſiegelt dieſen Bund durch ein Patent, eine Anſtellungs-Urkunde, in welchem Actenſtücke er die Zuſicherung ſeines Schutzes auch beſonders ausſpricht.

---

*) Wohl wiſſen wir, daß die Kirche die Form des Berufs früher hatte als die Schule; allein daß die Schule ſich dieſe Form, von der Kirche entlehnt, geben ließ, hebt weder die Baſis des Berufs, an Lehrer gerichtet, noch die daraus hervorgehenden Verpflichtungen auf. Beruf bleibt Beruf in der Form wie im Weſen, er mag an Lehrer oder an Geiſtliche gerichtet werden. Denn es wird im Grunde nicht rühmlicher noch ſträflicher ſeyn, einem höhern Stande ſeine Verpflichtungen zu halten oder zu brechen, als einem niedern.

Digitized by Google

Was iſt demnach der Beruf?

Der Beruf des Volksſchullehrers iſt ein nicht allein vom Staate genehmigtes, ſondern auch ganz beſonders garantirtes Bündniß zwiſchen Gemeinde und Lehrer, durch welches Letzterer ſich verpflichtet, die Jugend der ihn berufenden Gemeinde gewiſſenhaft zu lehren und zu erziehen, Elternpflichten zu vertreten, und ſo der Familie, der Kirche und dem Staate zu dienen, wogegen aber die Gemeinde verſpricht, ihn als ſolchen, in dieſem Berufe Stehenden, anzuerkennen und zu beſolden, der Staat hingegen es auf ſich nimmt, die Rechte Beider zu ſchützen, und auf ſolche Weiſe die Pflichten beider Theile, ſollte deren Erfüllung ſich beim einen oder andern verlieren, zu vermitteln.

Der Beruf iſt folglich ein Bündniß, das nicht mit den gewöhnlichen Bündniſſen verwechſelt werden darf. Er hat einen Gegenſtand, der dem Materiellen entrückt iſt, eine Baſis, die mithin ebenfalls nicht im Materiellen geſucht werden kann. — Sie iſt wechſelſeitiges Zutrauen, aus welchem Liebe hervorgeht.

Und dieſe letztere Verknüpfung durch Zutrauen und Liebe, iſt das wahre Lebensprinzip der Volksſchule, wodurch ſie allein würdig beſtehen und Gutes wirken kann.

Sie iſt das Herz der Volksſchule.

Ohne dieſe Verknüpfung gleicht die Volksſchule einer Maſchine, ſie iſt einem Automat ähnlich. Scheinbar lebend wird ſie doch nur von todten Rädern getrieben.

In dieſer Verknüpfung iſt ſie lebend und Leben erzeugend. Das Automat kann von Behörden angefertigt, oder ſeine Anfertigung kann befohlen werden. Nicht ſo die Verknüpfung in dem Liebesprinzipe, das von Machtſprüchen nicht erreicht wird, wohl geſchützt, aber nicht erzeugt werden kann.

Wodurch kann der Beruf alſo nur aufgehoben werden?

Der Beruf, nur als Kontrakt betrachtet, iſt, wie jedes Inſtrument dieſer Art, einzig durch Einwilligung beider contrahirender Theile aufzulöſen. Wird er von einem Theile ohne Einwilligung des andern Theils aufgehoben, ſo kann der nichteinwilligende Theil die Staatsbehörde als ſchützende Gewalt anrufen.

Digitized by Google

Der Beruf als innigeres Bündniß betrachtet, kann eben ſo nur durch Einverſtändniß aufgelöſet werden. Wird eine ſolche Auflöſung erzwungen, ſo rächt ſich eine derartige Operation, wie gewöhnlich in allen erzwungenen Auflöſungen, durch Schaden. Die aufgelöſeten Theile bleiben dennoch ihrem alten Verhältniſſe treu, — denn der Geiſt kennt keine Feſſeln — läßt ſich weder binden noch löſen — ſind dadurch zu neuen Verbindungen untüchtig, und erzeugen, wenn ſolche dennoch erzwungen würden, nur Abnormitäten.

Schaden am Herzen der Volksſchulen, beſonders in den Städten des Bergiſchen und Cleviſchen Landes.

Was nun die angedeutete Verknüpfung durch Zutrauen und Liebe (im Berufe des Lehrers gethätigt) löſend antaſtet, iſt ſchon ein Schaden am Herzen der Volksſchulen.

Deren giebts nun zwar Mancherlei, aber der wichtigſte neuerer Zeit in angegebenen Diſtricten iſt ein großer und ſcheint unheilbar mehr und mehr um ſich zu freſſen, ja eine völlige Auflöſung jenes Bündniſſes, mithin ein Zerſtören des Herzens der Volksſchulen hier zu veranlaſſen.

Er iſt:

Auflöſung der Berufsverbindlichkeit von Seiten der Eltern.

Dies geſchieht theils willkührlich, theils unwillkührlich von Seiten der Eltern.

Wir nehmen zuerſt die willkührliche Auflöſung in Betracht, welche **in der Entziehung der ſchulpflichtigen Kinder vom Unterrichte der öffentlichen Schule beſteht.**

Daß dieſe Entziehung, ſey es durch Privat-Unterricht im elterlichen Hauſe, oder durch ſogenannten Winkelſchulunterricht vollzogen, eine Auflöſung der Berufsverbindlichkeit der Eltern iſt, erhellet von ſelbſt durch Betrachtung des Berufes. Denn ein Beruf von einer Gemeinde an einen Lehrer zum öffentlichen Lehrer derſelben kann ſich doch nur auf **Kinder** beziehen; ein Lehrer ohne Schüler iſt ein Unding.

Es entſteht nun die Frage, auf welche Kinder, oder für welche Kinder wird der Lehrer berufen?

Digitized by Google

Etwa nur für die Kinder reicher Eltern? Wer ſoll dann die Kinder armer Eltern unterrichten? — Oder auch umgekehrt, ſoll er nur für die Kinder armer Eltern beſtimmt ſeyn; wer ſoll dann jene übrigen unterrichten?

Wer von den Gemeindegliedern hat nun die Pflicht, die Kinder der öffentlichen Schule zu übergeben? — Iſt Einer davon entbunden, ſo ſind ſie Alle dieſer Pflicht los; oder kann Keiner davon entbunden werden, ſo darf auch nicht Einer dieſer Pflicht los ſeyn. Sind ſie aber alle nicht dazu verbunden, ſteht's in ihrer Willkühr, worauf iſt dann der Lehrer berufen? — Was iſt ſein Beruf? — Was iſt die Verſprechung des Schutzes von Seiten des Staates? — Was der Grund der Wirkſamkeit des Lehrers? —

Die Entziehung der Kinder vom öffentlichen Unterricht iſt folglich, wenn der Beruf das iſt, was er ſeyn ſoll, eine willkührliche Auflöſung der Berufsverbindlichkeit von Seiten der Eltern.

Die unwillkührliche Auflöſung der Berufsverbindlichkeit von Seiten der Eltern beſteht in neuerdings häufig vorgefallenem Zuſammenziehen der Gemeindeſchulen in den größern Orten zu verbundenen ſogenannten Klaſſenſchulen.

Ungern ſehen die Eltern ſich durch dieſe Revolutionen von ihren Lehrern, denen ſie volles Zutrauen ſchenkten, losgeriſſen, und an andere verwieſen. Ueben in erſterer Hinſicht die Eltern willkührliche Uebertretungen der Berufsverbindlichkeiten, ſo in letzterer Hinſicht die Behörden.

Soll das Erſtere geduldet werden, damit Elternrechte, (wie zum Schutze dieſer Toleranz ja aufgeſtellt wird,) in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder nicht gekränkt werden, ſo darf das zweite nicht geſchehen, wenn nicht ein ſtarker Widerſpruch ſich aufdecken ſoll. Daß der hierbei als Spielball erſcheinende Lehrer aber nicht das Hauptopfer iſt, welches dieſer Ideenzwieſpalt fordert, und überall verſchlingt, wird der Verfolg zeigen. —

Bei der willkührlichen Aufhebung dieſer Berufsverbindlichkeit von Seiten der Eltern ſcheint der Grund einer guten Volksſchule, wie wir ihn angaben (in wechſelſeitigem Zutrauen beſtehend), nicht erſchüttert zu werden, da man ja ſagen könnte, daß im Allgemeinen eben Mangel an Zutrauen die Hauptſache

Digitized by Google

ſey, warum Eltern ihre Kinder dem berufenen Lehrer entziehen, und es füglich dann jener Auflöſung des geknüpften Verhältniſſes bedürfte, um vortheilhaft auf die Jugend zu wirken. Allein dies iſt gewöhnlich nur ſcheinbar ſo.

Es giebt höhere und höchſte Stände, welche ihren Kindern eine Erziehung geben müſſen, die ſich nicht mit der Volkserziehung vereinigen läßt. — Solche abſolvirt die Volksſchule gern. Sie kann eine allgemeine Erziehung nicht zur beſondern machen. Sie verliert dabei nichts — gewinnt vielmehr.

Wenn aber Eltern ihren Kindern ihrem Standpunkte nach keine ſolche feinere Erziehung geben können, und ſie nicht durch Haus- ſondern Privatlehrer und Winkelpfuſcher unterrichten laſſen, mit Umgehung der öffentlichen Schule, ſo liegt gewöhnlich der Grund nicht darin, daß ſie ihrem Lehrer kein Zutrauen ſchenken, ſondern er liegt anderswo, und das ſoll im Folgenden näher beleuchtet werden.

Worin der Grund liege, daß Eltern ihre Kinder der öffentlichen Schule entziehen, und Winkelſchulen übergeben.

Die Volksſchule, als wahre Volksſchule, bietet dem zwar ſelbſt in Wiſſenſchaften beſchränkten aber heut zu Tage doch viel von Wiſſenſchaft vernehmenden und mitſchwätzenden vornehmen Bürger keine hohe Anſicht dar. Er denkt ſie ſich als Abc-Anſtalt für den Pöbel, womit der Bürger ſchon nicht mehr durch die Welt kommen könne. Ihm ſind daher jene Winkelſchulen (unter dem Namen höhere Elementar-Schulen eingeſchmuggelt) willkommene Anſtalten, worin die Jugend erſt recht nach den Bedürfniſſen der Zeit unterrichtet werde. Und wenn in dieſen Winkelſchulen auch gar nichts mehr gelehrt wurde, oder noch viel weniger als in der öffentlichen Schule, ſie haben das Urtheil für ſich, und ſtehen über der Volksſchule.

Viele Eltern aber gehen nicht einmal ſo weit, ſich um das zu bekümmern, was gelehrt wird, oder gelehrt werden ſoll. Sie folgen nur blindlings dem Zuge derjenigen, die den Ton angeben, laſſen ſich oft gar von den Kindern überreden, ſie mit andern gehen zu laſſen, denen ſie ſich gleich ſtellen, und das falſche Ehrgefühl ſpielt die Rolle weiter.

Digitized by Google

Nur derjenige Theil der Bürger, welcher noch einfach genug auf Gottes Wort und die mit demſelben verbundenen kirchlichen Einrichtungen hält, geräth ſelten in Verſuchung, ſich von ſeiner Pflicht gegen die Volksſchule loszuſagen.

Es liegt alſo ein ungegründetes Mißtrauen, das man gegen die Volksſchule hegt, dem Umgehen derſelben zum Grunde; denn wäre ſolches gegründet, ſo müßte erſt der Beweis geliefert werden, daß ſie nicht ihrer Beſtimmung gemäß wirke. Um ſo weniger aber wird man ſagen können, daß hauptſächlich Mangel an Zutrauen in Bezug auf den Lehrer die Eltern verleite, ihre Berufsverbindlichkeiten zu umgehen.

Nachtheilige Folgen dieſer Fahrläſſigkeit gegen die Volksſchule und Begünſtigung der Winkelſchulen.

Dieſe Folgen ſind aus dem Vorhergehenden leicht herzuleiten, und ſollen hier nun näher entwickelt werden.

Sie treffen zunächſt den Volksſchullehrer und zwar

1. in Hinſicht ſeiner bürgerlichen Exiſtenz.

Der Volksſchullehrer, in der Regel nur auf ein geringes Fixum berufen, das zwar in den bezogenen Landestheilen zu einem Normalgehalte von 250 Francs oder = 66 Thlr. feſtgeſetzt iſt, was man ihm oft noch zur großen Gnade anrechnet, hat den größten Theil ſeiner Einnahme in dem Schulgelde zu ſuchen, ſo wie die Geſchenke, welche aus Zutrauen und Liebe immer herfloſſen, nicht unberückſichtigt bleiben dürfen.

Durch das Entziehen der Kinder wohlhabender Eltern aus der Volksſchule wird dem Lehrer alſo ſeine Nahrungsquelle abgeleitet, und wie die Erfahrung lehrt, oft ſo, daß er dadurch in unverſchuldete Dürftigkeit und Armuth hinabſinkt. Iſt dies letztere durchſchnittlich auch nicht der Fall, ſo iſt es doch unbeſtritten wahr, daß die Mehrzahl der Lehrer, welche eine zahlreiche Familie haben, unter obigen Umſtänden dieſe nicht emporbringen, ſondern zurück ſinken laſſen müſſen, indem es an Mitteln fehlt, ſie auf demſelben bürgerlichen Standpunkte zu erhalten.

Während daß nun eingedrungene Fremdlinge ſich von dem wohlbezahlten, unrechtmäßigen Unterrichtsgeſchäfte in den Ge-

Digitized by Google

meinen gütlich thun, ja oft verſchwenderiſch leben*), ſteht der treue, berufene Lehrer vernachläßigt, dürftig an ſeinem Poſten, und ſeufzt über eine Toleranz, die ihm und ſeiner Familie die zeitliche Glückſeligkeit raubt.

Hierdurch wird aber

2. die innere Stimmung des Lehrers gegen Amt, Gemeinde und Staat auf's verderblichſte geändert. Hatte er früher Liebe zu ſeinem Amte, ſo muß er es jetzt für das unglücklichſte halten. Es iſt ihm verboten, neben ſeinem Amte anderweitige Geſchäfte zu treiben, (was könnte er aber auch noch wol beſonders treiben, das ihn nicht zu ſehr der Schule entfremdete?) und es nährt ihn und die Seinigen nicht. Er ſtrebte auf's ſorgſamſte, ſeinen Berufspflichten nachzukommen: aber man erkennt es nicht, und überläßt ihm die Bildung des Pöbels, der bald auch an ſeiner Tüchtigkeit und Treue zweifelt. Was ſoll der Lehrer von der Gemeinde, die ihn berufen, halten? Iſt es Einem erlaubt, ſich von dieſer Verbindlichkeit gegen den berufenen Lehrer loszuſagen, ſo muß es Allen erlaubt ſeyn. Er hat alſo eigentlich keine Gemeinde mehr, für die er berufen ward, oder die Gemeinde, die doch noch exiſtirt, iſt eine treuloſe Bundesperſon.

Was hält der Lehrer von dem Staate, der dieſen Unfug duldet? Hält der Staat den Lehrer für einen berufenen, ordentlichen Lehrer, warum ſchützt er ihn nicht gegen die Einfälle fremder, unberufener Gäſte? Iſt's auch einem andern Prediger, einem andern Bürgermeiſter, einem andern Sekretair, einem andern Gerichts- und Polizei-Diener erlaubt, in die Kreiſe der ordentlich angeſtellten zu ſchreiten, und da als zweite, unberufene Perſon zu fungiren, und ihnen ihren Unterhalt zu erſchweren, oder ſchier ganz wegzunehmen? Oder ſteht der Lehrer nicht mit dieſen unter gleichem Geſetze und gleichem Schutze? —

Warum werden an die berufenen Lehrer die Anforderungen der Behörden gerichtet, die ſich auf die Volksſchulen beziehen,

*) Es ſind Beiſpiele hier anzuführen, daß ein lediger junger Menſch dieſer Art über 600 Thlr. jährlich verdiente und dabei noch Schulden machte.

Digitized by Google

wenn jeder Andere mit ihnen gleiche Anſprüche auf dieſes Geſchäft hat? — Wie kann bei dem Lehrer da Liebe zum Staate bleiben, wenn ihm der Staat den verſprochenen Schutz in ſeinem Amte nicht gewährt? Und wie kann der Lehrer dann ſolche Liebe einpflanzen und pflegen, wenn er ſie ſelbſt nicht mehr hat?! —

Die übelen Folgen der Fahrläſſigkeit gegen die Volksſchule treffen jedoch auch

3. diejenigen, welche dieſe Schule verlaſſen.

Es iſt bei Pädagogen ſchon längſt ausgemacht, und wol dem Nicht-Pädagogen leicht einleuchtend, daß für die wahre Bildung eines jungen Menſchen nichts nachtheiliger iſt, als der öftere Wechſel der Bildner und Lehrer. Gewöhnlich erwachſen aus ſolchen, durch die Hände vieler Lehrer geworfenen Kindern verkrüppelte Weſen, die Mancherlei und im Grunde Nichts wiſſen, und deren moraliſche Bildung verzerrt iſt.

Aber dieſes Unheil wächſt mit dem Wechſel ſolcher Lehrer, welche es als Winkel-Lehrer in einem Orte den berufenen Lehrern zuvorzuthun gedenken. Dieſe müſſen nemlich durch allerhand Mittel die Kinder an ſich zu locken und zu feſſeln ſuchen. Sie poſaunen zu dieſem Zwecke alle Kenntniſſe, Fertigkeiten und Wiſſenſchaften aus, die ſie ihren Schülern aneignen wollen. Sie vernachläßigen diejenigen Gegenſtände, welche nicht ins Auge fallen, vorzüglich die tiefere Bildung des Höchſten im Menſchen, weil ſich dieſes nicht öffentlich taxiren läßt. Oder je nach Beſchaffenheit der Lokalität faſſen ſie vorzugsweiſe die religiöſe (leider aber nur die afterreligiöſe) Seite auf, täuſchen die Menge durch Schein der Frömmigkeit, und bilden Heuchler. Damit die Winkel-Anſtalt in Flor bleibe, müſſen aber auch die Eltern durch Lügenberichte über die Fortſchritte und Aufführung der Kinder getäuſcht werden — woraus dann ohne Widerſpruch eingebildete, mit ſich, trotz ihrer ſchlechten Aufführung, ſehr zufriedene Kinder aufwachſen. — Die Winkel-Lehrer führen indeſſen ſchlaffe Zucht, laſſen mit ſich machen, damit nur ihre Anſtalt nicht mit Unluſt beſucht werde, und ſo werden trotzige, widerſpenſtige Menſchen herangezogen. Nach mancherlei Wechſel haben dann endlich die der öffentlichen Schule abtrünnig gewordenen Eltern für viel ausgelegtes Geld Viel-

Digitized by Google

und Nichtswiſſer, heuchleriſche, trotzige, verzogene Jünglinge und Jungfrauen, und was bekömmt die Kirche für Zöglinge? —

Hier ſtellen ſich uns die nachtheiligen Folgen in ihrer **3.** Beziehung dar.

Dieſe Zöglinge haben nicht den ordentlichen Weg durch die Volksſchule zu ihr genommen, ſie werden ihr vielmehr aus den mancherlei Anſtalten, worauf die Kirche kein Auge richtete, und die ſich nicht für die Kirche zu bilden berufen anſehen, übergeben, und zwar nur auf kurze Zeit zur Abmachung, damit ſie dann in's Leben eilen und als Namenchriſten ſich nicht mehr um Kirche und kirchliches Leben bekümmern dürfen. Und ſo haben wir es dann wohl geſehen, daß Zöglinge ſolcher Anſtalten mit **13 — 14** Jahren der Katechiſation übergeben wurden, die den Katechismus, ja ſelbſt das Gebet des Herrn nicht kannten, obgleich ſie Haus-, Privat- und Winkel-Lehrer in Menge zu Bildnern gehabt hatten.

Man klagt ſo häufig über den Verfall des Kirchenbeſuchs und Kirchengeſangs. — Lehrt aber mal erſt die Jugend die Religion als Nebenſache anſehen, ſo werden auch bald die Kirchen für überflüſſige Gebäude gehalten. — Laßt mal die Jugend verfließen, ehe der Choral genannt und bekannt wird, ſo wird das Alter ihn ſelten oder niemals kennen lernen. — Der aufgeklärte Verſtand iſt ſich ſelbſt Prieſter und Prophet, und bedarf der angeordneten Erbauung und Seelſorge nicht.

Welche Zöglinge nun auf ſolche Weiſe dem Staate erzogen werden, mag der früher aufgeſtellte Satz, daß der religiöſeſte Menſch auch der beſte Bürger im Staate ſey, ſchon im Gegenſatze andeuten. Indeß es verlohnt wohl der beſondern Aufmerkſamkeit, da wir die Nachtheile der Umgehung der Volksſchule in Bezug auf Lehrer, Kinder und Kirche darſtellten, ſolche auch in der 4. Beziehung, nemlich zum Staate zu betrachten.

Hier drängt ſich uns zunächſt die Seite vor, wo wir in Sucht nach Ueberbildung die meiſten Staaten unſerer Zeit erkrankt ſehen, und finden, wenn auch nicht alle Urſachen vieler Bewegungen unſerer Zeit, doch viele in der vernachläßigten und verkehrten Jugendbildung.

Digitized by Google

Die hier aufgedeckte verkehrte Bildung der Jugend des Volks öffnet directe Quellen zu dieſen Zeitübeln.

Denn

1) durch das Umgehen der geſetzmäßigen öffentlichen Schulen lernt der junge Staatsbürger das Geſetz geringſchätzen.

2) Durch das willkürliche Losſagen von Gemeinde-Verpflichtungen hört aller Verband der Gemeinden auf.

3) Durch das Separiren der Stände wird der Gemeinſinn noch mehr gedrückt oder gar aufgelöſt. Die Glieder deſſelben Ortsverbandes kennen ſich kaum mehr in den verſchiedenen Stufen der Geſellſchaft. Wie können die untern Stände Zutrauen zu den ihre Angelegenheiten leitenden Mitbürgern haben, die ſie nie anders als je zuweilen in Wagen und zu Pferde öffentlich ſchauten, die folglich auch ihre niederen Mitbürger nicht kennen, am wenigſten für ſie fühlen und handeln.

4) Durch die vernachläßigte Zucht wächſt der Uebermuth der Jugend.

5) Durch die verkehrte Grundbildung wird Großthuerei, Flachheit, Raiſonnirſucht, Arbeitsſcheu eingepflanzt.

6) Durch verkehrte oder gar in Lücken gelaſſene Bildung für Religion ſtirbt das Edelſte im Staatskörper, die moraliſche Kraft.

7) Durch heuchleriſche Verbildung werden ebenſowol ungeſunde Staatsbürger erzogen.

Und wenn nun ſchon alle dieſe Uebel aus den Winkelſchulen hervorgehen, ſo iſt es um ſo trauriger, daß auch die Volksſchulen eben dadurch, daß ſie unſchuldigerweiſe mit ſolchen geſetzloſen Anſtalten in Concurrenz geſetzt worden ſind, die oben angezeigten Uebel hegen. Denn um nicht ganz als Unkündiger und Ungeſchickter verworfen zu werden, muß auch der angeſtellte Lehrer ſeinen Unterricht gegen ſeine Ueberzeugung ſteigern, und überhüpfen, was das Edelſte iſt, wenn es nicht in die Augen fällt. Er muß die Zucht ebenfalls ſchlaffer führen, weil er ſonſt auf keine Schüler mehr rechnen kann, und wird überdies zu vielen Sünden gegen die wahre Erziehung verleitet, die er aber begehen muß, wenn er nicht bürgerlich untergehen will. Wahrlich nur Wenigen iſt es von Gott gegeben, im Sturme aufrecht zu ſtehen und gegen den Strom anzuſchwimmen.

Digitized by Google

Wir können dieſen Abſchnitt nicht ſchließen, ohne auch noch das Nachtheilige der gerügten Toleranz der Winkelſchulen für die Winkel=Lehrer ſelbſt zu berühren. Abgeſehen von dem ſchwankenden Standpunkte derjenigen dieſer Menſchenklaſſe, welche bereits in andern Geſchäften ihr Glück verſuchten, und nun gewiſſermaßen als Nothanker das Winkelſchul=Unweſen ergreifen, abgeſehen von dem Schickſale ſolcher Glücksritter, welche überall und nirgends zu Hauſe ſind, und ihrem Leben nach kein beſſeres Schickſal verdienen, blicken wir nur mit Bedauern auf diejenigen dieſer Menſchen, welche für das Elementarſchulfach planmäßig herangebildet wurden, aber nachdem ſie die Seminare verlaſſen, ſich entweder zu gelehrt oder zu vornehm dünken, eine Elementarſchulſtelle zu ſuchen, darin ihre Kräfte dem Staate zu widmen, der ſie heranbilden ließ, viel weniger aber in Ermangelung einer ſolchen ſelbſtſtändigen Stelle eine Gehülfenſtelle bei einer ſolchen Schule annehmen mögen; ſondern dem Zeitgeiſte willfährig entgegenkommend, lieber hier und dort ſich frei niederlaſſen und unter dem Namen von höheren Elementarunterrichtsanſtalten Schulen etabliren, welche alle vorgerügten Gebrechen an ſich tragen und auf's verderblichſte den ordentlichen Schulen entgegen treten. Dieſe junge Menſchen, nachdem ſie einige Jahre alſo gewirkt, für Schein und Dunſt Ehre vor der Welt und Geld einnahmen, ſehen ſich doch bald außer Cours geſetzt, wenn es den Launen ihrer Clienten gefällt, ſich einem Andern zuzuwenden, und für die gewöhnliche Volksſchule verdorben, iſt ihr künftiges Leben ganz von der richtigen Bahn verſchlagen. Edlere junge Leute dieſer Art erkennen ſchon früher ihren Fehlgang und tragen (wie wir Beiſpiele anführen könnten) Gewiſſensbiſſe in ſich, nicht blos über Veruntreuung gegen ſich ſelbſt, ſondern vornehmlich über die Ungerechtigkeiten, die ſie gegen die berufenen Lehrer begingen, denen ſie Brod und Ruf nahmen. — Der Hang nach ſolchen Privatſchulen und höhern Lehranſtalten iſt indeß unter den angehenden Lehrern ſo groß, daß faſt keine Subjecte mehr aufzubringen ſind, welche die Hülfslehrerſtellen an öffentlichen Elementarſchulen beſetzen können. Gern gehen die jungen Leute an dieſen Schulen vorüber, denn hier müſſen ſie arbeiten und das Loos des belaſteten angeſtellten Lehrers theilen, ſtatt daß ſie freiherrlich mit geringer

Digitized by Google

Mühe als Winkel-Lehrer mit Titeln und Würden auftreten können.

Wieder Rückwirkung auf die öffentliche Schule!!

Die andere Auflöſung der Berufsverbindlichkeit geſchieht, wie wir oben bemerkten, von Seiten der Eltern unfreiwillig und zwar durch Einrichtung der Klaſſenſchulen.

Die Klaſſenſchulen entſprechen aber den von ihnen gehegten Erwartungen nicht, können es auch nicht.

Es ſcheint zwar ganz der Vernunft angemeſſen zu ſeyn, daß eine Klaſſenſchule beſſer ſey, als eine ſonſtige von Einem Lehrer dirigirte Schule; allein eine genauere Anſicht der Sache und ihrer Verhältniſſe muß ſchon vom Gegentheil überzeugen.

Der Grund, warum ſie weniger leiſten, iſt 1) in der Klaſſification ſelbſt zu ſuchen. Nie können die Schüler ſo geſondert werden, daß nicht unreife mit über die Grenzen gehen. Dieſe bleiben aber Nachzügler und für immer verdorben. Das läßt ſich in einer anders eingerichteten Schule vermeiden.

2) In der Klaſſeneintheilung herrſcht durchgehends große Ungleichheit. Während eine Klaſſe faſt leer ſteht, entweder durch verkehrte Eintheilung oder durch örtliche, Alters- ꝛc. Verhältniſſe, iſt eine andere überfüllt. Hier wird Kraft unnütz geſpart, dort mangelt ſie.

In der Regel ſind die obern Klaſſen am ſchwächſten beſetzt, wo doch durchgehends von Seiten der Lehrer die meiſte Kraft durch Erfahrung und Sicherheit vorhanden iſt. Die unterſten Klaſſen dagegen ſind von unerfahrnen Lehrern regiert, die im beſten Falle zuerſt mit Enthuſiasmus ihre neuen Ideen realiſiren wollen, aber ſchon an der Maſſe ſcheitern und dann oft, wahrlich eines beſſern Geſchickes werth, vom erſten Anlaufe für's ganze Leben gelähmt zurückſinken.

Wer will abſprechen, daß in einer anders eingerichteten Schule beſſer das Gleichgewicht der Klaſſen gegen einander gehalten werden kann?!

3) Im Lehrerperſonale iſt ein Hauptgrund der Verſchlimmerung der Klaſſenſchulen gegen anders eingerichtete Schulen zu ſuchen. Selten findet man Harmonie in ihrem collegialiſchen Verhältniſſe, und wenn die Bildung ſie auch von land- und ſtadtkundigen Zänkereien zurückhält, ſo ſteht ſich ihr Inneres oft

Digitized by Google

ganz fremd und folglich ihre Wirkſamkeit. Wie kann da die nothwendige Einheit hervorgehen, die erſt die Schulbildung zu einer wahren Bildung macht? Die Kinder werden aus der Hand des einen in die des andern Lehrers wie ein Fabrikat geliefert, dieſer hat eine warme, jener eine kalte Hand. Ungern läßt das Kind jene los, und ſeine Bildung verkümmert bei dieſem Lehrer, weil es Wärme gewohnt iſt. Mit Wehmuth deuten wir hiebei noch auf menſchliche Schwächen und Abwege hin, und doch finden ſie ſtatt. Sie werden manchmal durch die Noth erzeugt und ſo durch das Geſetz der Lebensexiſtenz gebilligt. Dieſes Uebel tritt beſonders dann hervor, wenn die Schulen eines Ortes zwangsweiſe zu einer Klaſſenſchule verbunden werden, und das geſchieht faſt immer, wenn man auch Protokolle erweiſen kann, worauf die Namensunterſchriften der Schulbehörden und Lehrer als einwilligend in die Vereinigung figuriren. Die Gemeinden ſind in der Regel dagegen. Ihre Vorſteher oder Wortführer, die als Männer aller Confeſſionen zuſammengebracht wurden, werden aber entweder durch Neuerungsſucht oder unreife Ideen über die wahre Volksbildung geleitet, und bilden nachahmungsweiſe die Sache zum Vorſchlage. Mögen auch einige verſtändige Männer dagegen proteſtiren, ja mag ein ganzer kirchlicher Vorſtand dagegen auftreten. — Die neue Anſicht der Schulbehörden wirft alle Gegengründe als ſeicht bei Seite, ohne tiefere Gründe aufweiſen zu können, die dafür ſprechen, und ſo geht denn die Vereinigung vor ſich, und mit ihr der Kampf, der ſo lange beſteht, als die Klaſſenſchule, wobei dieſe indeß immer tiefer ſinkt. Die Lehrer aber werden gewöhnlich vorher ſo in die Enge getrieben, daß ihnen dieſer Weg nur noch als letzte Zuflucht offen bleibt, und wenn ſie auch vorher ſehen, daß ſie in die Falle gehen, ſo würde ihr Weigern doch nichts nützen, indem ihnen vorher geſagt wird, daß im Weigerungsfalle die Behörden zwangsweiſe verfahren möchten.

Hiedurch entſtehen nun Mißverhältniſſe aller Art, indem unmöglich die Intereſſen ſo ausgeglichen werden können, daß auf den beſten Fall jeder Lehrer eine ungeſchmälerte Einnahme und ein gehöriges Auskommen hat. Da ſpricht man denn wohl von Aufopferungen, die von Seiten edler Lehrer müßten gemacht werden können; allein auch edle Lehrer dürfen Anſpruch auf Ge-

Digitized by Google

ſetzmäßigkeit machen und gehörige Beſoldung von einer Gemeinde erwarten, die in ihren vielen Gliedern ſo zu ſagen kein Opfer zu bringen braucht, wenn ſie einem Lehrer ein erträgliches Loos für ſich und die Seinigen bereitet, da hingegen es ungerecht erſcheinen muß, von einem Lehrer das Opfer für das Ganze zu fordern. *)

Aber um ſo weniger werden edle Lehrer dann geneigt ſeyn, Aufopferungen zu machen, wenn ſie einſehen, daß die Einrichtung, wofür die Opfer zu bringen ſind, nicht taugt.

Durch ſolche und ähnliche Verhältniſſe wird Mißmuth bei den Lehrern erzeugt, der keine gute Früchte für die neue Einrichtung, die Klaſſenſchule, trägt.

Das Uebel iſt aber um ſo größer, wenn man Klaſſenſchulen errichtet, wobei Gehülfen mit Gehülfengehältern, und keine eigentlichen Klaſſenlehrer mit fixen Gehältern angeſtellt werden. Jene Gehülfen nemlich ſollen dann geprüfte Seminariſten ſeyn. Dieſe aber verſchmähen nicht mit Unrecht eine ſolche Stelle, wenn ſie eine beſſere bekommen können. Denn nach einer ſolchen, Geiſt und Körper niederdrückenden Arbeit (man pfropft ſo viel Kinder in eine Klaſſe, als nur der Raum zuläßt, oft 200 bis 250) für eine ſolche (freie Station und 40 Thlr. Courant) Vergütung iſt Niemand lüſtern, und kann Einer nicht anders, als eine ſolche Stelle annehmen, ſo ſehnt er ſich baldigſt von derſelben weg. Je länger er bleiben muß, je unzufriedener iſt er mit ſeiner Lage, und die Schule und der Hauptlehrer haben die Unzufriedenheit abzutragen. Beim ſchnellen Wechſel der Hülfslehrer ſind Schule und Lehrer eben ſo übel berathen, und wie kann dabei Zufriedenheit bei Eltern und Lehrern nur einigermaßen aufblühen?! **)

Eine andere verkehrte Richtung der untern Klaſſen geht aus der Selbſtſtändigkeit der Hülfslehrer hervor. Mögen ſie von vorne herein ſo angeſetzt worden ſeyn, oder ſie ſich dieſe Stel-

---

*) Siehe Beilage Nro. 1. Edle Gedanken über den Stand und die Einnahme des Volkslehrers.

**) Verbeſſerung unſerer Schulen. Man baut neue Schulen, richtet Klaſſenſchulen ein, und ſorgt nicht für die dabei angeſtellten Lehrer. Preuß. Volks-Schul-Zeitung.

Digitized by Google

lung nehmen, einerlei! ſelten binden ſie ſich an den Schulplan, es werden oft unweſentliche Dinge, die ein junger Mann zwar als wichtig hat aufſtellen hören, oder in Theorien gefunden hat, die aber in der Praxis verſchwinden, andern minder ſcheinenden, aber weſentlichern vorgezogen; dieſe bleiben zurück, und an dem Mangel derſelben erkrankt zuletzt die ganze Schule. Stehen mehrere ſolcher jungen Leute an den untern Klaſſen, ſo wächſt das Uebel mit der Zahl.

Man ſollte meinen, eine Beaufſichtigung von Seiten der Behörden höbe dieſe Uebel auf; allein wie ſelten eine ſolche Beaufſichtigung iſt, und wie wenig ſie auf's Weſentliche ſieht, ja nicht ſehen kann, zeigt die Erfahrung. Man meint in der Regel ſchon viel gethan zu haben, wenn ein Organiſationsplan auf Papier gebracht worden iſt. Wer bekümmert ſich um die Ausführung?! Und ſind diejenigen, die ihn ausführen ſollen, ſchon gegen ihn eingenommen, was wird dann am Ende daraus? —

Doch nun wieder auf die Einwirkung von Seiten der Behörden durch Controlle zu kommen, ſo muß bekannt werden, daß die nächſten örtlichen Schulvorſtände in der Regel zu wenig die Schule und Schulbildung kennen, als daß ſie etwas Weſentliches dafür thun könnten. Die Lehrer aber läßt man nicht dazu kommen, daß ſie ihre Vorſchläge, Berichte 2c. über die Schule in den ſelten genug, manchmal gezwungener Weiſe veranſtalteten Verſammlungen, vortragen könnten.

Man ſchließt ſie gerne von ſolchen Verſammlungen aus. Warum? Fehlt es ihnen an Sachkenntniß? — Warum ſind ſie denn Lehrer? — Willſt du ein Haus bauen, mit wem nimmſt du Rath? — Doch mit dem Baumeiſter!

Willſt du ein Kleid machen laſſen, mit wem nimmſt du Rath? — Mit dem Schneider!

Willſt du einen Hof verwalten, mit wem nimmſt du Rath? — Mit dem Hofknecht!

Warum nicht mit dem Lehrer Rath genommen, wie die Schule verwaltet werden ſoll?

Sind die Lehrer ehrlos? Warum läßt man ſie im Amte, von dem vor allen Ehrbarkeit gefordert wird. Wir fragen nochmals: Warum ſchließt man die Lehrer von den Berathungen

Digitized by Google

aus und wer thut's? Der Staat thut's nicht, ſo viel wir wiſſen! Sind andere Gründe vorhanden, als die obigen, die allein entſcheiden könnten über Zutritt und Ausſchluß, ſo bringe ſie Einer vor, und wir wollen ihn ehren, wenn er reſpectabele Gründe aufweiſen kann. — So lange aber ein ſolches Verhältniß noch fortdauert, wird's auch noch fortbeſtehen, daß ein ganzer Ort über verkehrte Jugendbildung jammert und die Lehrer am lauteſten, ohne daß Etwas geändert wird!! — daß viele Schulvorſteher jahrelang dieſen Dienſt bekleiden, und beim größten Eifer für die Schulen doch nichts dafür thun können!!

Doch ſelbſt wenn alle vorangegebenen Umſtände das Gedeihen der Klaſſenſchule nicht hinderten, ſo würde es doch mit denſelhen nichts Vorzügliches geben. Daß bei der Klaſſenſchule weniger auf Erziehung als Unterricht geſehen werden muß, wird Keiner in Abrede ſtellen. Das Erſte tritt ganz in den Hintergrund. Es iſt aber auch nachzuweiſen, daß der Unterricht nicht ſo gut gedeihen kann, wie man wohl vorausſetzt.

Doch das will erfahren ſeyn, und wir wagen es, wenn uns auch von manchen Seiten dafür ein Lächeln zum Lohne wird, zu behaupten, daß eine ſolche Schule zu führen, die nicht in ſtrenger Klaſſenſonderung unter Einem Lehrer ſteht, eine größere Kunſt ſey, als man, ohne Erfahrung davon, denken ſollte, und der geringſte Lehrer hier mehr leiſte, als der geſchickteſte Klaſſenlehrer je zu leiſten vermag.

Nun frage man noch: ob es denn nicht eben ſo hergehe, wenn eine Schule unter einem Hauptlehrer ſtehe, der noch 2 oder mehr Gehülfen unter ſich hat, wie in einer förmlichen Klaſſenſchule mit 3 Klaſſenlehrern! Und wir antworten: Nicht ganz ſo! Hier bleibt die Einheit beſſer geſchützt, und dem Hauptlehrer iſt mehr Raum zur freien Bildung der Schüler gelaſſen. Die Schüler wiſſen und fühlen von Grund aus, ſie gehören ihm, und eben dies mangelt dem Schüler der Klaſſenſchule, und hält ihn von allen Lehrern fern.

Alſo nicht allein Erziehung, wie gern zugegeben werden muß, ſondern auch der Unterricht leidet durch die Klaſſenſchulen-Einrichtung, obgleich gerade der Unterricht dadurch gewinnen ſollte. Doch darüber haben ſich ſchon längſt die gerechteſten Erzieher öffentlich ausgeſprochen.

Digitized by Google

Ueber die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen (Klaſſenſchulen).

In ſofern nun durch die Klaſſenſchulen, zwangsweiſe eingerichtet, Berufe vernichtet und das Zutrauen der Eltern, die zwangsweiſe ihre Kinder zu einem fremden Lehrer ſchicken müſſen, geſchwächt, oder gar aufgehoben wird, leidet die Klaſſenſchule noch beſonders durch Einwirkung von Seiten der Eltern. Am übelſten geht's dabei in ſolchen Fällen her, wo Schulen verſchiedener Confeſſionen mit einander verbunden werden. Dadurch wird die Intoleranz geweckt und genährt und Argwohn über Argwohn erzeugt, wobei ſo oft die unſchuldigſten Lehrer gar übel behandelt werden und die Schule ihres wichtigſten Bildungsmittels und Zweckes zugleich — die Religion verliert.

Zu dieſen beiden Arten der Auflöſungen der Berufsverbindlichkeiten eines Theils von Seiten der Eltern und andern Theils von Seiten der Behörden kommt noch dieſe, wo beide zugleich ſich in dieſer Abweichung begegnen. Dies geſchieht nemlich durch die in neuern Zeiten aus den Winkelſchulen mancher kleinern Städte entſtandenen Real- oder höhern Bürgerſchulen ꝛc.

Man hat erfahren, daß die Winkelſchulen viel Geld wegnehmen, und ſucht nun auf anderm Wege das Gelüſte zu ſtillen. Aber es iſt kein Fonds da, eine höhere Schule gehörig einzurichten. Nachdem man vergebens verſucht, die ohnehin ſchwer mit Steuern belaſteten Gemeinden auch noch die Unterhaltungskoſten einer höhern Schule ꝛc. ganz aufzubürden, ſchlägt man den Weg der Subſcription ein. Und wie das denn ſo geht, es wird des Anſtands, der einladenden Perſon, der glänzenden Vorſtellung wegen, und wer weiß, welche Schwächen ſonſt noch benutzt werden, ſubſcribirt, und es erfolgen Genehmigungen.

Nun entſteht die espece höherer Schule in einer geſetzmäßigen Form, und es ſcheint, als ob nur ſie werth wäre, von den örtlichen Schulbehörden beachtet zu werden, indem alle Thätigkeiten derſelben ſich vorzüglich auf ſie beziehen.

Was aus der Volksſchule werde, darum bekümmert man ſich nicht, höchſtens giebt man den Schulvorgeſetzten auf, die

Lehrer an denſelben zu tröſten — und warum? Man weiß es wohl, daß dieſe empfindlich gekränkt ſind, ja daß ſie im Herzen leiden — und womit werden ſie getröſtet? mit der Ablenkung des Blickes vom Lohne dieſer Welt auf den Strahlenkranz in der höhern. Dieſen Troſt hört aber der Lehrer am unliebſten von der Seite, woher er Gerechtigkeit erwartet.

Doch auch hier weiſen wir nach, daß dieſe Einrichtungen nicht das wahre Erziehungsweſen fördern. Nähmen die ſogenannten höhern Schulen nur diejenigen Schüler auf, welche die Volksſchule durchgemacht, folglich die allgemeine Menſchenbildung genoſſen hätten, ſo könnte man bloß noch um den Satz ſtreiten, ob ſie die rechten Mittel zum Fortbilden für die verſchiedenen Gewerbe und ſonſtigen Lebensbeſtimmungen verliehen, was hier nicht in unſern Kreis gehört. Wir können jedoch nicht umhin, in der Anlage Nro. 3 einen aus einer neuern Zeitſchrift entnommenen Aufſatz über dieſen Gegenſtand zur Prüfung vorzulegen. — Allein ſie beobachten dieſe Regel nicht, ſondern ziehen heran, was ſich nur meldet, reif und unreif, bildungsfähig oder unbildungsfähig.

Daher kommt's denn auch, daß die Volksſchulen aller Kinder beraubt werden, die nur eben über den Pöbel hervorragen, ſobald ſie ſillabiren können. Wir brauchen hier wohl nicht noch einmal die Folgen der Bildung nachzuweiſen, welche an der Kirche vorüber führt. Doch erlauben wir uns noch auf Folgendes aufmerkſam zu machen:

Man ſchreit gewöhnlich die höhern Behörden um höhere Schulen mit dem Vorgeben an, die Bedürfniſſe des Orts forderten ſie. Um dieſes zu widerlegen, unterſuche man einmal eine ſolche Schule, und nehme die Steuerrolle zur Hand. Man wird finden, daß äußerſt wenige Schüler da ſind, deren Eltern vermögensfähig wären, ſie eine höhere Bildung genießen zu laſſen. Aber eben daher, weil nun andere (die Herren Subſcribenten und manchmal verſchwiegener Weiſe die Communalkaſſe) das Schulgeld bezahlen und der Unterricht wohlfeil zu ſeyn ſcheint, ſind ſie nach den hohen Ideen der Eltern hieher geſandt und machen nur Koſten an unverſtandenen Büchern, Kleidern ꝛc., die die Eltern vollends ruiniren helfen. Das Wenige, was die hochfahrenden Leute beſitzen, verſchwenden ſie noch durch die

Digitized by Google

zweckwidrige Bildung ihrer Kinder, die nachher leere Beutel und verſchrobene Köpfe haben.

Wo ſteckt nun das Bedürfniß?

Mit den Kenntniſſen, die eine gute Volksſchule dem Schüler giebt, iſt er fähig, ein jedes Geſchäft des bürgerlichen Lebens zu betreiben, und zufrieden, und ſomit glücklich zu leben. Aber ſetzt man entgegen: Sollen denn nicht Talente hervorgezogen und dem Staate gebildet werden, wenn ſie in niedern Ständen vorkommen? Lehrt uns nicht die franzöſiſche Revolution, daß aus den niedern Ständen die größeſten Feldherren, Staatsbeamten ꝛc. hervorgegangen ſind? — Wahrlich, ein gefährliches Hervorziehen! Der hohen Stellen ſind ſo wenige, und der Ringer darnach ſo viele! Was wird aus dem, der ſich getäuſcht ſieht? — und iſt es denn ſo ſchön, das Loos ſo Mancher zu erringen, welche die Revolution emporhob; aber auch wieder ſtürzte?! — Wohl zu beherzigen ſind die Worte eines verſtändigen Handwerksmannes, der da ſpricht: Nach einem Jahrzehend wird man einen Comptoriſten, einen Apothekergehülfen, einen Schreiber wohlfeiler haben können, als einen Handlanger.

Sehen wir nun einmal nach, wo wir viele Schüler ſolcher höhern Schulen nach ihrem Studium finden? Auf Bierbänken, als Raiſonneure und Winkelconſulenten; an Handwerkstiſchen, als lateiniſirte ꝛc. Schwätzer, die noch von den unwägbaren Stoffen träumen, die ſie nie kannten; als Copiſten, mit Falten vor den Stirnen, die von Mißmuth zeugen; als Militairs, die nach Krieg dürſten; als Landſtreicher und Abentheurer, die in fremde Weltgegenden ziehen — die Beſſern wiſſen's den höhern Schulen wenig Dank, was ſie da erlernten, indem ſie einſehen, daß das ſie nicht für's Leben gebildet hat, ſondern ſie Vieles von dem Angelernten in den Strom der Vergeſſenheit müſſen ſinken laſſen, wofür ſie lieber etwas Beſſeres hätten. — So werden denn auch wol einmal große Herren mit Schrecken gewahr, daß die Kinder ihrer Fabrikarbeiter, welche in Dorfſchulen unterrichtet wurden, ihren eigenen Kindern, die durch alle höhern Schulen des Ortes und der Nachbarſchaft zogen, in dem, was weſentlich zur Führung ihres Geſchäftes gehört, weit überlegen ſind.

Und das wären Bedürfniſſe? fragen wir noch einmal.

Daß die höhern Schulen aber, wenn gleich ſie conceſſionirt ſind, das Zutrauen und die Liebe, welche wir als das Fundament einer geſegneten Wirkſamkeit der Volksſchule bezeichneten, untergraben, wer mag das zu widerlegen wagen? Und ſinken nun die Volksſchulen, ſo wird's am Ende faſt Zwang für manche Eltern, die ſich früher ungern von denſelben trennten, ihre Kinder in die höhern Schulen zu ſchicken. — Wie verkehrt für wahre Bildung, und wie unrecht, die Eltern zu dieſen Mehrauslagen zu veranlaſſen!

Kommt's nun noch vollends dahin, daß die Rectoren der höhern Schulen als Directoren der Volksſchulen angeſetzt werden, ſo iſt's völlig mit dem Zutrauen aus. Wie? fragt der ſchlichte Bürger, wiſſen denn unſere Lehrer, die Jahre lang ihr Amt verwalteten, nicht mehr, oder haben ſie es nie gewußt, wie man Kinder unterrichten und erziehen ſoll? oder ſind ſie ſo nachläſſig geworden, daß ein fremder Mann, der eben erſt hier ankommt, ſie bewachen und anſpornen muß? Wie kommt's doch, daß unſere Prediger ſich von der Beaufſichtigung der Schulen zurückziehen? Fehlt es auch ihnen an Kenntniß, und haben ſie keine Luſt mehr zu dieſem wichtigen Theile ihrer Seelſorge? — Wahrlich, es iſt auch faſt nicht zu begreifen, wie man dieſe Anordnungen treffen kann! Schlecht lohnt ſich indeß das Abtreten des geheiligten Rechtes an den Herren Predigern wie an den Gemeinden. Nicht ſelten werden erſtere von den Herren Directoren verlacht und ihre etwaigen Vorſchläge bei Seite geworfen, und wenn die Kirchen von höhern und niedern Ständen immer weniger beſucht werden, ſo liegt auch hier ein Grund, daß die Prediger ihre junge Gemeinde den Weg an der Kirche vorüber ziehen ließen.

Und was frommt eine ſolche Beaufſichtigung der Schule? Nichts? *)

Bedarf es nach aufmerkſamer Betrachtung der Wirkungen der Auflöſung der Berufsverbindlichkeit von Seiten der Eltern

---

*) Siehe Anlage 2, wie ſich ein geachteter Mann in neuerer Zeit, G. A. Gruner, in ſeiner Schrift über Volksſchulen und Volksveredlung über dieſen Gegenſtand ausſpricht.

Digitized by Google

gegen die berufenen Lehrer und der ganz ſonderbaren Lage, worin dieſe zu den Gemeinden geſetzt werden, wol noch des Beweiſes, daß eben die Volksſchulen ſelbſt am meiſten dabei leiden, daß ſie gerade in ihren edelſten Theilen dadurch angegriffen werden, daß darum dieſes Uebel ein Schaden am Herzen der Volksſchulen, und da er immer weiter, faſt unheilbar um ſich greift, ein Krebsſchaden zu nennen ſey, auf den nicht ſtark genug hingewieſen, und den zu heilen man nicht aufmerkſam und eilig genug verfahren kann?

Vergleichung der ältern Schulen mit den neuern.

Um die böſen Folgen der Abweichung von der Berufsverbindlichkeit noch klarer aufzufaſſen, dient im Beſondern noch eine Vergleichung der ältern Volksſchulen mit denen unſerer Tage in den bezogenen Gegenden.

In den ältern Volksſchulen unſerer Gegend herrſchte ein wahres Familienleben. Die Grundlage derſelben war Religion, und was dieſes wichtigſte Feld menſchlicher Erkenntniß bebauen half, ward mit Luſt cultivirt, ſo Leſen in der heiligen Schrift und Kirchengeſang.

Daneben galten die Kenntniſſe und Fertigkeiten für's allgemeine bürgerliche Leben, jedoch nur ſo weit, als nöthig war, den jungen Menſchen für den Eintritt in ſein künftiges Gewerbe zu befähigen. War eine ſolche Schule ſtark beſetzt, ſo half ſich der Lehrer durch erwachſene Schüler oder Gehülfen, die mehrentheils, von ihm herangezogen, in ſeinem Geiſte wirkten. Dadurch wurde die Einheit nicht geſtört, und der Familienkreis nicht auseinandergeriſſen. Dieſe Schulen wurden von Kindern aller Stände beſucht, und alle fanden angemeſſene Bildung.

Und aus ihnen gingen hervor Menſchen, welche Gott und den Erlöſer kannten und liebten, die kirchlich geſinnt und bürgerlich verbunden eine junge Gemeinde bildeten. Die Werkſtätten erhielten aus ihnen (wenn anders der Schüler ſeine angemeſſene Zeit ausgehalten hatte) tüchtige Lehrlinge, die Comptoirs ihre fertigen Gehülfen, die Gymnaſien Schüler, welche in den erſten Bedingungen, zu Wiſſenſchaften zu gelangen, geübt waren.

Digitized by Google

Wie ſtehen dagegen die Schulen unſerer Tage?

Das Edelſte iſt aus ihnen verſchwunden. Von dem ſchönen Familienleben iſt kaum mehr eine Spur in denſelben zu finden. Das Lehren iſt zu ſehr vorherrſchend geworden, das Erziehen zurückgeſetzt, ſo viel auch über Bildung und Erziehung geſprochen werden mag. Denn da die Leute die Zeit nicht abwarten können, bis das Kind für dieſen oder jenen Gegenſtand fähig iſt, ſondern nur immer früh, früh! fertig ſeyn wollen, ſo muß nur immer zum Lernen, zum Lernen! des Mechaniſchen geſpornt werden, und das Tiefere, Edlere bleibt zurück.

Zwar fehlt es auf dem Schulplane nicht an Religionsſtunden, aber dieſe, wenn ſie angeſtellt werden, entſprechen ihrem Zwecke nicht. Die Religion will weniger angelehrt, als angelebt ſeyn, und ſteht die ganze Schule nicht auf religiöſem Fundamente, ſo kann eine ſolche Stundengeberei in der Religion wenig Religion gründen.

Die ältern Schulen hatten darin das Wahre. Sie gingen, ſich ſelbſt unbewußt, von dem Grundſatze aus: Gott hat dich geſchaffen, ihn zu lieben, und nicht, ihn zu begreifen. Die neuern ſetzen gewöhnlich das Letzte zum erſten Zweck. Da ſich jedoch dieſe ſchwache Seite unſerer Schulen der äußern oberflächlichen Anſchauung nicht darſtellt, ſo wird ſich dieſelbe auch ſchwer beweiſen laſſen, wenn man dafür Beweis fordern wollte. Man ſollte glauben, daß in den Schulen unſerer Tage indeß etwas Vorzügliches für die Bildung für das bürgerliche Leben erzielt würde; indeß man hört nicht ſelten aus den Werkſtätten die Klage: Ach, mein Lehrling hat zwar dieſe und jene niedere und höhere Schule beſucht, ſo viel Privatunterricht genoſſen, aber er iſt noch unbeholfen in allen Kenntniſſen, die man ſonſt bei einem Lehrling vorfand. Die Comptoirs laſſen ſich vielfach alſo vernehmen: Unſere jungen Leute kommen doch gar zu unfähig aus den Schulen. Sie wiſſen ohne Lineal keine Zeile gerade zu ſchreiben, können kaum eine Zahlenſäule von 25 Poſten addiren, man muß ihnen jede Rechnung nachſehen und ſelbſt im Copiren der Briefe machen ſie die gröbſten Fehler. Woher kommt das? — Wir erlaſſen ihnen gern das Linnéiſche Pflanzenſyſtem und die Aufzählung der perſiſchen Könige, auch dient uns nicht die Unterſuchung über den Urſprung der Sprache und

Digitized by Google

das Geſchwätz über trigonometriſche Grundanſchauungen. Könnten ſie nur, was ſonſt ein junger Mann verſtand, der aus den Elementarſchulen zu uns kam, deutlich und richtig ſchreiben, fertig rechnen, beſcheiden und fleißig arbeiten, wir erließen ihnen das Uebrige gern! — —

Aber iſt's ein Wunder, daß ſolche Bäume ſolche Früchte bringen?! Statt daß ſonſt die Volksſchule unter Leitung Eines Lehrers ſtand, ſteht ſie jetzt, wenn die Schülerzahl groß iſt, wie ſchon geſagt, unter zwei oder drei, ja noch mehr Lehrern, die unter dem Namen 1., 2., 3., 4. Lehrer ſich nichts um einander zu bekümmern haben, denn ſie ſollen ſich nur nach dem Schulplane, der von den Behörden feſtgeſetzt iſt, richten, übrigens hat ſelbſt ein Hauptlehrer ja ſeinem Gehülfen in Bezug auf Unterrichtsweiſe nichts vorzuſchreiben.

In den Schulen heutiger Zeit ſind ferner die Stände geſchieden. Selten, wie wir ſchon früher angaben, findet ſich in der öffentlichen Schule der Städte noch ein Kind ſolcher Eltern, die nur eben über das Gewöhnliche hervorragen wollen. Die Kinder der niedern Stände werden hier nur von mißmuthigen Lehrern unterrichtet, die mit den Gemeinden in keinem Verbande ſtehen. Die Kinder der übrigen zerſtreuen ſich in Winkelſchulen, die allerhand Charactere an ſich tragen, aber nie den wahren Character einer Volksſchule. Was kann aus ſolchen Schulen anders hervorgehen, als verkrüppeltes Weſen!!

Widerlegung der Beſchwerden gegen die öffentliche Volksſchule.

Es kann nur noch die Frage aufgeſtellt werden, ob die Eltern denn, ſie mögen wollen oder nicht, ihre Kinder in die öffentliche Volksſchule ſchicken ſollen, wenn ſie Beſchwerden gegen dieſelben vorzuwenden haben. Um dieſe Frage zu beantworten, müſſen wir zuvor die erheblichſten Beſchwerden unterſuchen. Die erſte Beſchwerde gegen die meiſten Volksſchulen mag dieſe ſeyn:

Die Zahl der Kinder iſt in der öffentlichen Schule zu groß, als daß ſie 1 Lehrer, oder wenn auch mehrere Lehrer angeſtellt ſind, gehörig unterrichten könnten. Freilich iſt dies eine bei vielen Schulen gegründete Beſchwerde, aber ſie iſt bei weitem

Digitized by Google

nicht ſo wichtig, als man ſie macht. Nur Unkundige oder vielmehr ſolche, die keine Erfahrung im Lehrfache haben, können ihr übermäßige Wichtigkeit beilegen. Um einen groben Gegenbeweis ihrer geringern Wichtigkeit zu liefern, diene nur die Aufſtellung des Satzes, daß demnach ein Lehrer mit einem Kinde hundertmal mehr leiſten müſſe, als ein Lehrer mit hundert Kindern vermöge, und doch findet man oft im Gegentheile, daß ein Schüler aus einer Schule von 100 Kindern in kürzerer Zeit mehr in ähnlichen Gegenſtänden erlernte, als ein Schüler durch einen beſondern Informator unterrichtet. Es hängt ja beim Unterrichten faſt Alles von dem Geiſte ab, der gibt und der aufnimmt. Stehen beide in richtigem Verhältniſſe zu einander, ſo geht's gut; wo nicht, ſo geht's verkehrt. Darum kann 1 Lehrer unter 100 Kindern, zu denen er in richtigem, geiſtigen Verhältniſſe ſteht, trotz vieler äußeren Hinderniſſe, beinahe eben ſo viel auf ſie wirken, als ein Lehrer auf ein Kind oder auf einige Kinder vermag. Zudem iſt das ja nicht zu überſehen, was ein Kind vom andern lernt. Wenn anders die Kinder nur regelmäßig die öffentliche Schule beſuchen und die gehörige Zeit aushalten, ſo kann überall der Beweis geliefert werden, daß ſie in dem, was ein Elementarſchüler wiſſen muß, Keinem nachſtehen, der ſeparat unterrichtet wurde.

Eine zweite Beſchwerde bringt man mitunter auch gegen die Lehrer der öffentlichen Schulen vor, denen man Untüchtigkeit aus dem Grunde vorwirſt, weil ſie nicht nach neuerer Weiſe in Seminarien gebildet ſind. Abgeſehen davon, daß die frühere Periode, wo man in den hier bezogenen Gegenden noch faſt keine Seminariſten kannte, Lehrer aufzuweiſen hatte, die in der Praxis noch von wenigen Seminariſten mögen erreicht worden ſeyn — ſo kann hiergegen im Allgemeinen erwiedert werden:

Es iſt allerdings wahr, daß die angehenden Lehrer jetzt mehr Gelegenheit haben, ſich für ihr Fach vorzubereiten, als früher. Ob dieſe Vorbereitung aber immer und allenthalben in rechter Art geſchehe, iſt dabei eine nicht zu überſehende Frage. Uns ſind Beiſpiele genug bekannt, daß abgegangene Seminariſten gerade in dem, was die Elementarſchule von einem Lehrer fordert, am übelſten beſtellt waren.

Digitized by Google

Sie laſen ſchlecht, ſchrieben erbärmlich, ſangen nicht gut, rechneten mittelmäßig, machten viele grammatiſche Fehler in der Mutterſprache, mündlich und ſchriftlich, und ihr Religionsgebäude, wenn ſie eins hatten, ſtand auf Sand, oder ſie ſuchten noch nach gutem Material zum Selbſtbau in philoſophiſchen Schriften. Dafür konnte man ihnen das Gerede über Formenlehre, Analyſis, Phyſik, Botanik ꝛc. unmöglich gut ſchreiben, wenn man es mit der Volksſchule redlich meint.

Der Lehrer muß geboren ſeyn, und er wird ſich Bahn brechen.

Doch ſoll man es mit Dank erkennen, daß den Lehrern jetzt mehr Gelegenheit gegeben wird, ſich vorzubereiten, als früher, und vorſtehende Bemerkung iſt keinesweges gemacht, den Seminarien ihr Gutes abzuſprechen, ſondern nur zu zeigen, daß ſie nicht die einzig möglichen Mittel zur Bildung tüchtiger Lehrer ſind, ſo wie wir, zur nähern Begründung unſerer aufgeſtellten Urtheile, die Urtheile der Seminardirektoren ſelbſt nehmen, welche bekennen, daß viele ihrer Zöglinge noch unfähig genug die Seminare verließen, und die oben gerügten Mängel an ſich trügen. Aber ſie ſetzen hinzu: wir bekommen ſie nicht beſſer (alſo verkehrte oder mangelhafte Bildung der Volksſchulen) und die jungen Leute hangen dem Zeitgeiſte der Oberflächlichkeit und Großthuerei an.

Ein dritter Vorwurf gegen die öffentlichen Schulen iſt dieſer:

In den Volksſchulen ſind die rohen, unerzogenen Kinder (worunter man die Kinder der niedern Stände begreift) mit den beſſer erzogenen (hierunter ſind die Kinder der höhern Stände verſtanden) vereint, und dieſe werden durch das Beiſpiel jener verdorben. —

Wahres liegt darin; aber wieder nicht ſo viel, als man darin ſucht. Denn zunächſt iſt es die Frage, ob nicht viele Kinder der niedern Stände beſſer erzogen werden, als viele der höhern Stände. Wer Gelegenheit hatte, die Welt in allen Beziehungen kennen zu lernen, wird nicht widerſprechen können, daß er bei der Weinflaſche verhältnißmäßig eben ſo viel Unſittliches geſehen und gehört habe, als beim Bierglaſe. — Dann iſt hierbei zu bemerken, daß die beſſer erzogenen Kinder doch

Digitized by Google

nicht von allem Umgange mit ſchlechter erzogenen abgeſchnitten werden können.

Warum ſollen ſie denn nicht unter Aufſicht eines Mannes, deſſen Aufgabe es iſt, das Böſe im Leben der jungen Menſchen zu bekämpfen, und mit Gottes Hülfe dem Guten aufzuhelfen, mit einander eine Zeitlang zuſammen ſeyn? Uebrigens iſt auch hier das Wort wahr: Dem Reinen iſt Alles rein. Wo Empfänglichkeit iſt, da wird's nicht an Gelegenheit fehlen aufzufangen, auch außerhalb der Volksſchule. Uns ſind Beiſpiele bekannt, daß Familien Töchterchen ſo abgeſondert erzogen, daß ſie weder Volksſchule noch gemeine Leute (wie man Bürger nannte) beſuchen durften. Aber im 14. Jahre war die Phantaſie eines Töchterchens ſchon ſo mit üppigen Bildern geſchwängert, daß die Eltern bei der Entdeckung des Uebels vor Schrecken faſt krank wurden. Woher hatte die feine Mademoiſelle ihre Bilder? — Dagegen können wir liebenswürdige keuſche Jungfrauen höherer Stände genug aufweiſen, die ihren Jugendlauf mitten durch die Volksſchule nahmen. —

Auch haben wir wol in abgeſonderten Schulen für vornehmere Stände Laſter im Schwange geſehen, die den meiſten öffentlichen Volksſchulen fremd ſind.

Dieſe angezogenen Hauptvorwürfe gegen die öffentliche Schule ſind alſo nicht ſo unbedingt wahr und erheblich. Wir können dagegen bedeutende Vortheile für das Individuum, ſo wie für das Geſammte aufſtellen. Daß bei einer beſetzten Schule für das einzelne Kind, wenn die Schule gut eingerichtet iſt, wenig verloren, vielmehr durch allſeitige Rührigkeit und Wetteifer gewonnen werde, iſt bereits angedeutet worden. Der Hauptvortheil beſteht aber in dem allgemeinen Geſammtleben der Stände. Hier beginnt ſchon der junge Menſch die Welt in ihren mannichfachen Erſcheinungen der materiellen und ſpirituellen Kräfte, der guten und böſen Einflüſſe, der niedern und höhern Stufen der Geſellſchaft kennen zu lernen; er lernt ſich dem Leben anſchmiegen und bildet ſich folglich für's Leben. Die ſchroffen Seiten des Armen wie des Reichen werden abgefeilt. Der Reiche lernt die Dürftigkeit, der Arme den Wohlſtand kennen, aber beide ſehen ſich unter gleichen Schutz, unter gleiches Geſetz geſtellt. Zutrauen wird hier, wahre Würde dort gewon-

Digitized by Google

nen. Gewiß, der Gewinn iſt größer, als man zu berechnen vermag, wenn die Stände nicht ſchon in der Jugend kaſtenweiſe auftreten.

Schreiber dieſes kann es nie aus dem tiefſten Grunde ſeiner Seele tilgen, möchte es auch nicht, welch einen Eindruck die Anmuth eines beinahe der Schule entwachſenen Mädchens der vornehmſten Leute bürgerlichen Standes ſeines Ortes auf ihn da machte, als er den erſten Morgen am öffentlichen Schulunterricht Theil nahm. — Ihre Andacht beim Geſange und beim Gebete wirkte auf ſein Gemüth ſo, daß er in Wonneſchauern bebte. — Dagegen ſtieß das Benehmen eines jungen adelichen Herrn in eben der Schule, der über ſeine Keckheit vom braven unpartheiiſchen Lehrer derb zurecht geſetzt wurde, ſo zurück, daß er ſeinem Beiſpiele nie hätte folgen können. Jene jetzt noch immer ſehr achtungswerthe Dame, die den tiefen Eindruck auf den Knaben machte, hat durch dieſes Abſtrahlen ihres innern Lebens (wie wir's nennen mögen) wohl nichts verloren, und doch viel mitgetheilt — und jenem Junker wird die Gleichſtellung unter's Geſetz auch wohl nie geſchadet haben. — Ueberdies, wenn ein Thronerbe mit den Waiſen und Armenkindern ſich zu Tiſche ſetzen und Kartoffelnſuppe eſſen mag, dann darf wol ein Kaufmannsſohn ſich nicht zu vornehm halten, mit dem Sohne des Tagelöhners auf gleicher Bank zu ſitzen, und dieſelbe geiſtige Nahrung zu genießen, die ihnen beiden gleich gedeihlich iſt.

Darum: Die Stände zuſammen!

Die erheblichſten Vorwürfe, welche gegen die öffentlichen Schulen gemacht werden können, ſind alſo, im Grunde betrachtet, nicht ſo ſehr erheblich, und ihre Unterſuchung deckt im Gegentheile Vieles auf, was zum Vortheile der Jugend gereicht.

Darum ſollen die Eltern, welche dieſe Vorwürfe machen, darüber belehrt, und wo ihre Beſchwerde überwiegend gegründet iſt, dieſe gehört und das Uebel gehoben, ſie ſelbſt aber nicht von der Volksſchule losgeſagt werden.

Was iſt nun bei dieſem Schaden zu thun, der am Herzen der Volksſchulen nagt?

Die Antwort auf dieſe Frage liegt im Vorhergehenden, und wird ſich, kurz geſagt, ſo ausdrücken laſſen:

Digitized by Google

Man bleibe bei der öffentlichen Schule und halte dem berufenen Lehrer Treue, ſage alſo kein ſchulfähiges Kind vom Beſuche der öffentlichen Schule los.

Hierdurch werden zwar die Winkelſchulen von ſelbſt aufgehoben, allein ein geſchärftes Verbot gegen dieſelben, und Vollziehung der Strafen gegen die Uebertreter wehre ihrem Aufkommen gänzlich. *)

Die Volksſchule nehme nur zu ihrem Grundelemente (Religion) die weſentlichſten Unterrichtsgegenſtände in ſich auf.

(Dies wird kein Rückſchritt, ſondern vielmehr ein Fortſchritt zur wahren Bildung des Volkes ſeyn.)

Ueber die Ausführung dieſer Vorſchrift werde ſorgſam gewacht.

Was nützen alle Geſetze, wenn ſie nicht befolgt werden, und man ſie auf dieſe oder jene Weiſe umgehen kann.

Man verſchmelze ja nicht mehrere Schulen eines Ortes zu Einer, ſondern ſuche die Einheit des Geiſtes jeder Schule zu bewahren.

---

*) Seitdem dies geſchrieben ward, iſt 1834 eine allerhöchſte Königliche Kabinetsordre unter Nro. 1548 erſchienen, welche die Privatſchulen unter die örtliche Aufſichtsbehörde ſtellt und auch von eben dieſer Behörde das Aufkommen derſelben abhängig macht.

So erfreulich es nun auch ſchon iſt, hieraus zu erkennen, daß der Allerhöchſte Blick auf dieſen Gegenſtand fiel, ſo können wir doch dabei den Wunſch nicht unterdrücken, daß das Aufkommen dieſer Schulen doch nicht von den örtlichen Behörden abhängig gemacht werden möchte, indem oft gerade dieſe ſich für die Nebenſchulen am liebſten intereſſiren und die Volksſchulen darüber vergeſſen. —

Es iſt eben ſo erfreulich zu vernehmen, daß der menſchenfreundliche weiſe Kaiſer von Rußland in neuerer Zeit hinſichtlich der Privatſchulen ſich zuerſt dahin ausgeſprochen hat, daß ſie größtentheils ihren Zweck verfehlen, dergleichen Schulen in den Hauptſtädten ſeines Reiches nicht mehr aufkommen ſollten. — Darauf iſt nach Ukas vom Auguſt 1834 aller Privatunterricht aufgehoben, um die häusliche und die öffentliche Erziehung feſt mit einander zu verbinden.

Digitized by Google

Lieber, wo die Schülerzahl gar zu groß iſt, bei einer Vakanz die Gemeinde in Bezirke getheilt, oder durch Unterhandlung mit dem berufenen Lehrer einen gewiſſen Bezirk für eine neue Schule abgegeben; jedoch ſo, daß nicht beide Lehrer dadurch in's Elend gerathen. —

Kann eine Gemeinde, wo es Noth thut, ein Gehalt für einen Polizeidiener ꝛc. ausmitteln, warum nicht für einen Lehrer?

Wo es indeß nur einigermaßen thunlich iſt, da laſſe man Einen Lehrer und unter demſelben wo möglich von ihm herangezogene Gehülfen wirken; lege dem Hauptlehrer aber nicht die Verſorgung derſelben auf, denn für das Wenige, welches er von der größern Schülerzahl, die er über der Zahl, die er ſelbſt unterrichten kann, einnimmt, kann er keinen Gehülfen unterhalten. Und ſollte er dies Wenige nicht wol noch ſauer genug durch die Aufſicht, die er über das geſammte Wirken führt, verdienen? Solche Unbilligkeit erzeugt nur Unmuth und verkehrtes Wirken. So wird ſich allmählig wieder Ordnung, Liebe und freudige Thätigkeit in den Volksſchulen einſtellen und der Schaden, wol nicht ſo bald, doch endlich wieder geheilt werden. Erſt dann, wenn die Volksſchulen das ſind, was ſie ſeyn ſollen, wird der Staat den Vortheil derſelben verſpüren, da ihm hingegen bei dem jetzigen Beſtehen derſelben nur Nachtheil erwachſen kann, ſo ſehr man ſich auch bemüht, den guten Zuſtand unſerer Volksſchulen zu rühmen. —

Sollen die Stände geſchieden werden. Gut. Man ſpreche es nur aus. Sondere ſie! Laſſe Armen-, Mittel-, Vornehmenſchulen einrichten. Beſolde nur die dabei angeſtellten Lehrer ſo, daß Keiner auf Koſten des Andern lebt. Es wird doch etwas Billiges, etwas Gerechtes im Volke bleiben, wenn auch ſonſt viel Gutes dabei verloren geht.

Kann oder will man dem Unfug der Winkelſchulen nicht wehren, will man fortfahren, Schulen zuſammen zu zwingen, ſo ſey man doch wenigſtens ſo billig und aufmerkſam für die Gerechtigkeit, daß man es öffentlich erkläre:

„Elementar-Lehrer, Dein Stand iſt ein freies Gewerbe, Dein Beruf ſichert Dir nicht die Verbindlichkeiten der Gemeinde. Jeder andere auch nicht berufene Lehrer ſteht mit Dir in Anſprüchen auf die Jugend der Gemeinde, die Dich berief, gleich. Du

Digitized by Google

haſt nur den Vorzug für die Beziehung des geringen fixen Gehaltes, wovon man Dir auch noch das Eine oder Andere unter dieſem und jenem Scheingrunde nehmen mag, daß Dir die Laſten zugeſchoben werden, daß Du Dich mußt für den Pöbel binden laſſen, daß Du von demſelben Dein Schulgeld jeden Monat erkämpfen kannſt, daß Du in jede Verbindung eingehen mußt, welche die dann und wann das Schulweſen Deines Ortes regulirenden Behörden für gut finden, vorzunehmen."

So und nur ſo kann ſich der Lehrer mit ſeinem Schickſale ausſöhnen, wenn er im Voraus über daſſelbe nicht getäuſcht wird; und die Nachtheile ſolchen Verfahrens gegen ihn werden in einem gewiſſen Grade gemäßigt. —

Wer kann und wer ſoll helfen? —

Auch dieſe Frage iſt im Vorhergehenden beantwortet.

Staat, Kirche, Familie — Alle ſollen helfen, daß der Schaden geheilt werde. Die Familie, indem ſie wieder in die alte Ordnung tritt und ſich und ihre Kinder als Glieder der Kirche betrachtet, deren geiſtliche Angelegenheiten durch dieſelbe geleitet und gefördert werden. Sie trete wieder in die alten bürgerlichen Schranken, und hebe ſich und ihre Kinder nicht auf Stufen empor, die ſie nicht behaupten können.

Die Kirche, indem ſie mit Freuden die Leitung der Schulen wieder aufgreift und über das Heiligthum ihrer jungen Gemeinde wacht. *)

Der Staat, indem er durch ſeine Geſetze jedem Verhältniſſe, ſo auch dieſem wichtigen, ſeinen Schutz angedeihen läßt, und die Mißgriffe und Mißbräuche rügt und unterdrückt.

Dann dürfen auch wieder Anſprüche an die Lehrer der Volksſchulen mit Recht gemacht werden, die man jetzt, wenn man nicht ungerecht gegen ſie ſeyn will, nicht machen darf.

Man darf, wenn die Lehrer ſelbſt unter ſolchen günſtigen Umſtänden das nicht ſeyn wollen, was ſie ſeyn ſollen und können, ſie in das rechte Geleiſe führen, und da, wo ſie ſelbſt

*) Gern theilen wir hierbei in der Anlage Nro. 4 aus des verehrten Bernh. Overberg's Leben die letzte Unterhaltung deſſelben am Vorabende ſeines Todes im Kreiſe ſeiner Zöglinge für's Pfarramt mit.

Digitized by Google

bundbrüchig Zutrauen und Liebe verſcherzen, ſie ihres Dienſtes entlaſſen, tüchtigere Menſchen an ihre Stelle zu ſetzen. —

O welch eine herrliche Zeit würde dann wieder erblühen, wenn die Volksſchule in ihr altes Recht eingeſetzt, mit den reichlichen Hülfsmitteln unſerer Tage ihr wichtiges heiliges Geſchäft treiben, und für den Himmel, und eben dadurch am beſten für die Erde wirken könnte! Alle Behörden, denen die Leitung dieſer wichtigen Angelegenheit aufgelegt iſt, mögen doch dazu aus allen Kräften wirken, bei dem gehobenen Aeußeren jetzt vorzüglich das Innere berückſichtigend. Erſt ſo wird unſer Staat in ſeinen Volksſchulen ſo wie in ſeinem Volke ein Muſter bleiben können.

Glück den Gegenden, wo dieſe Wünſche ſchon erfüllt ſind! Möchten ſie es doch bald werden für die Bergiſchen und Cleviſchen Lande!

Und ſo ſey denn unſer Vortrag geſchloſſen, mit dem Bewußtſeyn, das Wahre, das Rechte und das Gute gewollt zu haben. *)

Anlage 1.

Rede

bei Eröffnung der erſten General-Verſammlung der Geſellſchaft zur Errichtung der Emeriten-, Wittwen- und Waiſenkaſſe für proteſtantiſche Schullehrer zu Straßburg, gehalten den 9. November 1827 durch **Wilhelm von Türkheim**, Präſidenten dieſer Geſellſchaft.

Wir vereinigen uns heute zum erſten Male, um über die zweckmäßigſten Mittel zu berathſchlagen: für die Zukunft das Loos der Emeriten-Schullehrer ſo viel wie möglich ſicher zu ſtellen, ſo wie dasjenige der Wittwen und Waiſen der Schullehrer.

---

*) Mit Freuden leſen wir in öffentlichen Blättern von der Aufmerkſamkeit, welche der Herr Oberpräſident der Rheinprovinz den Volksſchulen ſchenkt.

Digitized by Google

Die erſte Veranlaſſung zu dieſer Vereinigung entſtand aus dem Wunſche, beizutragen zur Verbeſſerung des Schulunterrichts überhaupt. Dieſe hängt aber hauptſächlich von den Schullehrern ab. Für ihr Schickſal zu ſorgen war alſo der erſte Schritt vor Allem.

Denn die meiſten Mitglieder dieſer ſo wichtigen Menſchenklaſſe befinden ſich in einer bedrängten Lage. Unmöglich kann man große Forderungen an ſie thun, ſo lange ſie in beſtändiger Unruhe ſchweben, durch die Ausſicht auf eine Zukunft, die ihrem Alter keine Stütze, ihren Wittwen und Waiſen kein Auskommen hoffen läßt.

Für jeden andern Stand iſt mehr oder weniger verſchwenderiſch geſorgt. Laßt uns alſo das Unſere thun, auch hier Opfer zu bringen und zu erbitten, und das öffentliche Intereſſe rege zu machen zu Gunſten eines Standes, den wir nicht genug heben und unterſtützen können.

Betrachten wir die durch den Staat angeſtellten Civilſtände, ſo finden wir, daß jeder Mauth-, Regie-, Domänen- und andere Staatsbeamte, bis zu den Miniſtern hinauf, einen ſichern Rückzugsgehalt erwarten kann, nach einer gewiſſen Zahl von Dienſtjahren. Selbſt dem unüberſehbaren Heere der Schreiber aller Staats-Adminiſtrationen iſt dieſe Ausſicht geſichert.

Und in unſern Staaten, deren Civiliſation ſo hoch geprieſen wird, zieht unter allen öffentlichen Beamten bloß derjenige faſt nichts von dem allgemeinen Wohlſtande, der ihn durch die Erziehung aller Generationen am kräftigſten begründen hilft.

In des Jünglings Seele legt er den edlen Keim zu großen Thaten. Lorbeeren ſieht er ihn ſammeln auf dem Schlachtfelde. Doch für ihn ſelbſt ſind keine Ehrenkränze!

Den Land-, Gewerbs- und Handelsmann lehrt er Fleiß, Betriebſamkeit, und dadurch Mittel zur Gründung des Vermögens; — aber ihm ſelbſt blüht ſelten Wohlſtand!

Den künftigen Künſtler und Staatsbeamten bereitet er vor zur Kunſt, die Menſchen zu entzücken, zu veredeln, zu regieren: beſtändig zu ſteigen auf der Stufenleiter des Menſchenglücks.

Doch dem öffentlichen Lehrer iſt das Loos beſchieden, zurückzukehren von Jahr zu Jahr; von vorn anzufangen in dem beſtändigen Wechſel der ihm anvertrauten Kinder.

Digitized by Google

So ſieht er die geſchloſſenen Schaaren der Menſchen bei ſich vorbei und immer weiter ziehen, undankbar gegen ihren erſten Wohlthäter.

Im Sturmſchritt eilen ſie in's Leben und erobern alle Stellungen der menſchlichen Geſellſchaft, uneingedenk deſſen, der ſie in den erſten Waffen übte.

Und hat dieſer ſo in 30 bis 40 Jahren viele Geſchlechter vorangeführt, ſo ſteht er am Ende ſeiner Laufbahn da, beſchränkter in ſeiner Lage, als alle die, die er zu ihrem zeitlichen Glücke verhalf.

Wohl gebührt nicht dem Schullehrer allein aller Dank für die Vortheile, die eine gute Erziehung verſchafft. Denn einen Hauptantheil daran hat diejenige, welche Eltern, Umſtände und wir ſelbſt uns geben. Demungeachtet kann er unendlich viel thun für die moraliſche und wiſſenſchaftliche Bildung der Jugend. Viele aber unterlaſſen es, theils, weil ihnen der Muth ſinkt beim Anblick einer allzutraurigen Zukunft.

Und doch erfordert kein öffentliches Amt unſäglichere Geduld, größere Beharrlichkeit und freudigeren Muth. Pflicht alſo iſt es, dieſe Eigenſchaften anzufeuern, ſobald man von der Nothwendigkeit eines beſſern Unterrichts überzeugt iſt. — — — —

Anlage 2.

Die Volksſchule iſt allgemeine Sache der ganzen Gemeinde. Deßwegen iſt ein aus ihrer Mitte gewählter Schulvorſtand recht bemeſſen, eine vortreffliche Einrichtung.

Dieß iſt er, wenn er, als Organ der Aeußerung der Anſichten und Wünſche der Gemeinde und ihrer Glieder, dem Geiſtlichen und dem Lehrer in ihrer Obſorge für das Gedeihen der Schule höchſt willkommen zur Seite ſteht. Er beſtehe demnach aus dem erſten Vorgeſetzten der Gemeinde und dem Lehrer, als weſentlichen, ſtändigen Mitgliedern; der Geiſtliche iſt die Seele dieſes Vereins. Dieſem wären einige andere würdige Glieder der Einwohnerſchaft, vielleicht am beſten von

dieſer unter kirchlicher Weihe zu wählende, als Theilnehmer beizugeſellen und einzuverleiben.

Wie zweckmäßig müßte es ſeyn, wenn dieſer Schulvorſtand ſich dann und wann eigens zu ſolchen Zuſammenkünften vereinigte, zu welchen jedes ehrenwerthe Gemeindeglied, von dem Geiſtlichen eingeführt, gleichfalls Zutritt hätte.

Rohe Schreier würden ſonach auf milde Weiſe ausgeſchieden und entfernt gehalten; geradſinnige und wohlmeinende Männer fänden Gelegenheit, aus offener Seele und von Herzen ihre ganze Anſicht und jeden Wunſch in Hinſicht auf die Schule, als eine Sache der Gemeinde, oder ihres eigenen Verhältniſſes als Haus- oder Kinderväter, darlegen zu können. Alles müßte hier wohlwollend, theilnehmend, ruhig gehört, geprüft und durch den Geiſtlichen und den Schullehrer zu mancher Berichtigung der verſchiedenen Anſichten benutzt werden. Wie ausgiebig würde das für die häusliche Erziehung — und zu welcher Vermittelung einer rechten Seelſorge könnte es werden! —

Daß der Lehrer als geachtetes Mitglied dieſer Behörde nicht fehlen dürfe, iſt eben ſo klar, als daß außer dem Geiſtlichen kein anderer Theilnehmer an derſelben als Vorgeſetzter des Schullehrers betrachtet werden dürfte. Dieſer ſtehet der Schule am allernächſten, alſo auch der Quelle jeder Kunde und Auskunft, die über irgend Etwas ſie Betreffendes in dem Schulvorſtande zu geben ſeyn könnte. Da muß er denn in der Würde eines Mitgliedes zu ſprechen vermögen, was er ſtets mit Beſonnenheit, Liebe, mit Nachſicht bei beſchränkten Anſichten Anderer, des Schulweſens Unkundiger, wenn er „unſer Lehrer" iſt, thun wird, mit der Sanftmuth und Bemeſſung, welche ihm ſeine Stimmung und ſein geſammtes inneres Verhältniß, wie ſeine Stellung im äußeren Leben nahe legen wird. Der Geiſtliche würde, was der Lehrer ſpricht, immer billigen, beſtätigen, beglaubigen können; denn dieſer würde, bei dem innigen Verhältniſſe zu jenem, ſchwerlich etwas zu ſagen veranlaßt ſeyn, worüber er ſich nicht ſchon früher mit dem Geiſtlichen in's Klare geſetzt hätte.

Aber nie darf der Lehrer vor dem Schulvorſtande in dem untergeordneten Verhältniſſe eines **Vorgeforderten** zu erſcheinen haben.

Digitized by Google

Anlage 3.

Die Realſchulen.

> Homerus ſingt ſein Hochgedicht,
> Der Held beſteht Gefahren;
> Der brave Mann thut ſeine Pflicht
> Und that ſie — ich verhehl' es nicht —
> Eh' noch Weltweiſe waren.

Der Knabe lernt ſein ABC, Doctoren ſchreiben Bücher, Schulmeiſterlein thut ſeine Pflicht, — und that ſie, — ich verhehl' es nicht — eh' noch Realſchulen waren.

Die Engländer ſind nicht durch Realſchulen Engländer geworden, ſo wenig als Napoleon Bonaparte durch die école polytechnique Kaiſer der Franzoſen. Daß wir Deutſche doch ſo gern das Kind mit dem Bade ausſchütten! oder vielmehr, daß wir des Kindes Badewaſſer zum Weihwaſſer machen!

Es ſind noch keine 20 Jahre her, da ſollte ganz Deutſchland griechiſch werden, ſelbſt die Nachtwächter ſollten im attiſchen Dialekte ausrufen: „Bewahrt das Feuer und auch das Licht." Denn es gab ja nur eine Nation, in welcher die Menſchheit ſich zur Blüthe entfaltet hatte, nur Eine Sprache, welche einem gereinigten Ohre erträglich klang, und welche höchſt wahrſcheinlich die Sprache der Schlange im Paradieſe geweſen ſeyn mußte, — die helleniſche. Fünfzigtauſend deutſche Augen wurden den Manen des Sophocles und der Perlſchrift der kleinen griechiſchen Duodez-Ausgaben geopfert. Endlich ſchmerzten doch 50,000 Augen, und da die Opernſonne der Veſtalin, Olympia und Euryanthe den Meridian paſſirt hatte und das Geſtirn der „Stummen von Portici" ſich ſeiner Culmination näherte, da fing man an, die Sprache der neun Muſen zwar göttlich, aber etwas langweilig zu finden, und der gelehrte Thierſch in München ſah ſich gemüſſigt, in verſchiedenen geharniſchten Abhandlungen den Staatsanwalt der vernachläſſigten Marmorjungfrauen zu machen. Allein zu ſpät! Abgerechnet einige abgelebte oder pausbäckige Mönchsgeſtalten wandte

Digitized by Google

ſich das ganze Volk nach einer neuen, in moderner Glorie ſtrahlenden Sonne hin, deren kometenartiges Erſcheinen ſchon Bernhard Baſedow von dem Obſervatorium des Deſſauer Philanthropins aus geweiſſagt hatte.

„Realſchulen, Polytechnik, Eiſenbahnen, Dampfwagen“ wurden die Loſungsworte der Agitatoren — und: „Kein Latein mehr! an die Laterne mit dem Griechiſchen!“ heulte der Volkshaufen nach. Man hätte gern engliſche Guineen ſtatt der preußiſchen Sechstel in der Taſche gehabt; deßhalb mußten die deutſchen Knaben Lloyd's engliſche Sprachlehre anſchaffen und beefsteaks eſſen, und unter ſchrecklichen Grimaſſen das th durch die Zähne lispeln. Auch fanden es die Knaben bequemer, ihrem redſeligen Maitre j'aime, tu aime, il aime, elle aime herzuleiern, als mit ihrem puniendus sum vor dem geſtrengen Herrn Conrector zu erſcheinen. Und weil die Herren Knaben es bequem fanden, und weil die Frau Mutter an der Bequemlichkeit des Söhnchens Mitfreude empfand, ſo mußte der Herr Vater in der Deputirten-Kammer einen Antrag ſtellen, daß man nicht mehr punior conjugiren laſſe, ſondern moderne Anſtalten gründe, worin Verſchiedenes nicht erlernt werde — als da iſt: Lateiniſch, Griechiſch u. ſ. w. Und ſo ſind die Realſchulen entſtanden.

In dem Aufklärungs-Ausſchuſſe einer deutſchen Ständeverſammlung fiel es, nachdem man eben auf je 10,000 Einwohner des Staats eine Realſchule votirt hatte, einem Manne ohne Brille und Perücke ein, zu fragen: Was denn eigentlich eine Realſchule ſey? Man muß geſtehen, daß der Herr Präſident, welcher auf eine ſolche Frage nicht vorbereitet war, ſich in nicht geringer Verlegenheit befand. Ehe er ſich beſinnen konnte, erhob ſich indeſſen der ehrenwerthe Deputirte, Herr Pulvermacher — nicht zu verwechſeln mit dem Erfinder des Pulvers — und bat um das Wort.

„Mich wundert“, ſprach er, „daß mein ſehr ehrenwerther Freund, der mit ſo löblichem Eifer für die Fundirung der Realſchulen geſtimmt hat, ſich nicht erinnert, daß eine Realſchule das Gegentheil eines Gymnaſiums iſt. Was man in dem Letzteren lernt, das lernt man in der Realſchule nicht, deßhalb ſind denn die Realſchulen die Sitze echter Freiſinnigkeit, wo mit

Digitized by Google

Wegwerfung der roſtigen Feſſeln des Pedantismus dem Geiſte des neunzehnten Jahrhunderts, und insbeſondere der Julitage, gehuldigt werden kann.“

„Mit Erlaubniß des Redners von der Gegenſeite“, fiel raſch der Verationsrath Hinterbein ein, „muß ich ein Amendement zu dieſer Erklärung vortragen. Eine Realſchule iſt wol das Gegentheil eines Gymnaſiums, aber noch vielmehr das Gegentheil einer Volksſchule. Denn ſie beſitzt einen Direktor, einen Pedellen und ein Arreſtlokal, welches die weſentlichſten Requiſiten einer guten Subordination ſind.“

„Nein“, ſchrie der Kommerzienrath Allerlei, „die Herren Kollegen befinden ſich ſämmtlich im Irrthum. Für ſolche Anſtalten, wie ſie eben hier erwähnt werden, würde ich keinen Pfennig bewilligt haben, und ich ſchlage vor, der Staatsregierung die Bedingung vorzuſchreiben, daß die verwilligte Summe nur für Inſtitute von ächt liberaler Geſtalt verwendet werden dürfe. Realſchulen ſind Inſtitute, worin Alles gelehrt werden muß, Alles, was ein Mann jemals brauchen kann, ſey es im Gaſthaus oder auf der Börſe, im Eilwagen oder im Comptoir, im Theater oder in der Kirche; ſie ſind gewiſſermaßen große Konverſationslexica der neueſten Zeit, woraus man Kenntniß der Konſtitutionen und Inſtitutionen, die Geſchichte der Julimänner und der Brüſſeler Helden, der Landtage und des Tages zu Hambach ſchöpft, und welche mit dem Artikel „Zweikammerſyſtem“ ſchließen. Da reiſen Sie nach Paris, meine Herren, und ſehen die polytechniſche Schule; dann werden Sie einen Begriff bekommen....“

Der Präſident, deſſen feinem Ohre dieſe Erklärung anſtößig war, ſchloß die Sitzung, und der Staatsregierung waren nun zwar die Realſchulen beſtens empfohlen; allein den Sinn der ſtändiſchen Bewilligung konnten ſie mit allem Scharfſinne nicht errathen. Sie ſchlug deshalb einen andern Weg ein, um zu erfahren, was eine Realſchule ſey; ſie forderten nämlich die berühmteſten Schulmänner des Reiches zum Bericht auf. So bogenreich aber auch die eingelaufenen Berichte waren, ſo waren ſie doch eben ſo wenig übereinſtimmend, als die Anſichten des Aufklärungs-Ausſchuſſes, und die erleuchtete Regierung ſah ſich gezwungen, um doch das Eiſen nicht ungeſchmiedet zu

Digitized by Google

laſſen, einige Realſchulen zur Probe zu errichten, und erwartet nun, was dieſe leiſten. Vielleicht trifft man durch Zufall irgendwo das Richtige.

Einer von den Probirmännern, welche darauf ausgehen, das Richtige zu treffen, hat uns Mittheilung über die bisherigen Verſuche gemacht, welche wir dem kinderreichen Publikum nicht vorenthalten wollen.

„Realſchulen“, ſagt der ehrliche Schulmeiſter, „ſind nicht, wie das ſehr ehrenwerthe und ſehr aufgeklärte Ständemitglied meinte, gelehrte Wirthsſtuben oder literariſche Meßbuden mit der Aufſchrift: Stück für Stück 6 Kreuzer. — Unſere liebe Jugend wird ohnedieß früh genug in die real-encyclopädiſchen Muſterkartenreiter-Geſpräche eingeweiht; der Staat braucht dafür keinen Aufwand zu machen.“

„Realſchulen müſſen ferner nicht Töchter-Inſtitute für Knaben werden, d. h. Orte, worin die Jahre vor der Ball- und Theeviſiten-Fähigkeit auf eine ſtandesmäßige und nicht ſehr beſchwerliche Weiſe hingebracht werden, und wo man nebenbei aus der phraseologie française einige namhafte Redensarten, wie z. B.: Comment vous portez-vous? avez vous bien dormi? und ähnliche profitirt. Solche Inſtitut-Zöglinge haben Luftpumpen und chineſiſche Purzelmännchen geſehen, ſind elektriſirt und magnetiſirt worden, haben eine Schmetterlings-Sammlung angelegt und an den Fenſterſcheiben recht artige Blumen zum Geburtstag des cher papa gezeichnet; allein weil nicht alle Menſchenkinder das große Loos in der Hamburger Stadtlotterie gewonnen haben, ſo bleibt es mißlich, die Realſchulen auf dieſen Millionairfuß einzurichten.“

„Aber Realſchulen ſind gleichwol auch keine Zimmerplätze und keine Hobelſtuben, obwol es zu wünſchen wäre, daß die jungen Zimmerleute und Hobelmänner auf kürzerem Wege zimmern und hobeln lernten, als nach der Methode des Altgeſellen. Wenn die Herren Realſchulbegründer ſich ein wenig in Amos Comenii orbis pictus oder in Poppe's technologiſcher Bildergallerie umgeſehen hätten, ſo würden ſie bemerkt haben daß man außer Axt und Hobel auch noch eine Kelle, einen Pinſel, eine Zange, eine Feile, einen Leiſten, eine Nadel und noch verſchiedene andere Werkzeuge gebraucht, und daß ein

Digitized by Google

Schule, worin dieſe alle auf einmal in Bewegung geſetzt würden, ein noch etwas lebhafteres Conzert darſtellen müßte, als die heilige Arche Noah's mit ihren genus und species von Allem, was da kreucht und fleucht."

„Um endlich in der Nußſchale zu ſagen, was Realſchule iſt, ſo weiß ich nicht, ob man beſſer ſagte: „Eine Realſchule iſt ein Gymnaſium ohne Latein, oder eine Gymnaſium iſt eine Realſchule ohne Deutſch. Was unſere Väter von Rabanus bis auf Matthiä in den Gymnaſien Gutes geſchaffen haben, die Inſtitutionen, welche die deutſche Nation, wenn auch nicht zur induſtriöſen, doch zur aufgeklärteſten in den bis jetzt entdeckten Ländern des Sonnenſyſtems, gemacht haben, das wollen wir nach den Pariſer Julitagen doch nicht wie eine ausgepreßte Citrone wegwerfen, oder mit einer pädagogiſchen Parisienne vertauſchen. Nicht das Latein- und Griechiſchlernen war der Eckſtein, worauf die deutſche Gelehrſamkeit und Vollſtändigkeit ruhte, ſondern der Ernſt und die Gründlichkeit, womit man lernte. Gebe Gott, daß wir keine Palläſte auf Sand bauen! — Man will jetzt keine Felſenburgen mehr, man ſcheut Schneckenwege, Räderbrunnen, Zugbrücken, Thorgewölbe, ſpitzbogige Fenſter, ſechsſtöckige Erker, man liebt die Ebene, helle Fenſter, bequeme Treppen. — Wer wäre Alterthümler genug, um dies zu tadeln? Aber man macht das Haus zur Straßenlaterne, man friert in den Salons, man bricht ein Bein auf den polirten Fußböden, man baut ein Kunſtkabinet und vergißt die Speiſekammer. Wer iſt Modegeck genug, dieß zu loben?"

„Iſt es wahr, daß die Realſchule die Welt, wie ſie iſt, kennen lehrt; das Gymnaſium die Welt, wie ſie war; daß dort Neapel, hier Herculanum iſt; ſo benutze man, was man in Neapel, was man in Herculanum geſehen hat, ſetze aber die neue Stadt nicht unter Waſſer, weil die alte durch Feuer untergegangen iſt."

„Wenn ein Menageriefübrer lauter Bären, ein zweiter lauter Löwen, ein dritter lauter Paviane vorzeigen wollte, ſo würde wahrſcheinlich Jeder ſchlechten Zudrang zu ſeiner Bude haben. Wollte ein Feldherr ſein Heer aus lauter Artillerie bilden, ſo würde er trotz aller Kanonen und Haubitzen ſchwerlich viel Schlachten gewinnen. Dennoch aber ſoll der Knabe ſchon

im Flügelkleide Nichts als Coursberechnungen anſtellen, dennoch ſoll der künftige Baumeiſter nur von einer einzigen Schönheit wiſſen — von der Kuppel des heiligen Peter zu Rom. Der Menſch ſollte doch wol erſt Menſch ſeyn und dann Kaufmann, oder dann Baumeiſter! Kaufmannsknaben, ſollte man denken, könnten ihren Verſtand eben ſo gut an der Ausziehung einer Quadratwurzel üben, als an der zuſammengeſetzten Intereſſenrechnung; und Baumeiſtersknaben bilden ihren Geſchmack vielleicht richtiger durch die Betrachtung eines Schmetterlingsflügels, als durch das Anſchauen des Brandenburger Thores zu Berlin. Muß denn jeder Pfennig, den ein Menſch in der Taſche hat, ſogleich kapitaliſirt werden? Und — würde Jean Paul fragen — und „hat denn der Schöpfer ſeinen Geſchöpfen blos darum lebendigen Odem eingeblaſen, damit ſie die Martinsgänſe und die Rauchhühner der Erbſöhne und Erbtöchter Adam's und Eva's ſeyn ſollten?"

Die Realſchulen dürfen nicht Handwerks- und Zunftſchulen ſeyn, ſie ſollen vielmehr dem Handwerks- und Zunftſinne entgegenſtreben, ſie ſollen die Kaufleute entkrämern und die Banquiers entmäkeln und dem Handwerker zeigen, wann, wo und wie er ſein Schurzfell anzuziehen hat. Aber eben darum wollen wir den Mann, deſſen Schurzfell den ganzen Tag nicht bei Seite gelegt werden darf, mit unſerer Realſchule nicht behelligen. Lerne leſen, rechnen, ſchreiben und den Pechdraht ziehen, mein braver Schuſter; wo Miſſouri liegt, das frommt dir nicht zu wiſſen, und dein Herr Pfarrer wird dir ſagen, daß dem Auswanderer die Sonne nicht lieblicher ſcheint, als dem Hans Sachs auf ſeinem Schemel zu Nürnberg.

Es iſt ein Fluch auf unſerm Jahrhundert, daß man ſich einbildet, in den Schulen könne man Alles lehren, Alles lernen, Alles anhofmeiſtern, auch gottesfürchtig zu leben, auch zufrieden zu leben, auch ein Bürger zu ſeyn, auch ein Menſch zu ſeyn. Schulen ſind gut, aber die Natur iſt doch hundert tauſendmal beſſer, und wenn man die Natur nicht ſo barbariſch verfolgte, verrenkte, kreuzigte, ſo ginge es auch ohne Schulen oft ganz erträglich.

Digitized by Google

Und ſind denn unſere Volksſchulen, von deren Vortrefflichkeit ganz Frankreich wiederhallt, ſo total ohnmächtig, daß man ſo athemlos rennt, einen jeden Marktflecken mit einer nagelneuen Realſchule zu beglücken? Ja, ruft man: „höhere Gewerbsthätigkeit, Fabrikweſen, Dampfmaſchinen, Eiſenbahnen!“ — man kann nicht genug eilen, dieſen Göttinnen auch in Deutſchland Altäre zu bauen und ſie durch Gebet und Weihrauch zu bewegen, daß ſie bisweilen ihr geliebtes England verlaſſen und mit unſerer Armuth fürlieb nehmen. Und glaubt ihr denn, Buxtehude werde Hamburg ſeyn, wenn ihr die Hannöveriſche Eiſenbahn durch ſeine Thore führt und ihm eine Realſchule gebt? Auch in England giebt es Landſtädtchen, auch in England giebt es Flecken ohne Fabriken, und Old und Sarum liegen in England. Könnten wir den engliſchen Reichthum haben, und wir müßten die engliſche Armuth in den Kauf nehmen, wahrhaftig, ich dankte für das Geſchenk.

Seitdem die Schreiber Secretäre heißen, heißt auch der Schuſter ein Schuhfabrikant, und jedes Krähwinkel, worin ein Dutzend ſolcher Schuhfabrikanten wohnt, heißt eine Fabrikſtadt. Natürlich ſtellt auch der Krähwinkler Deputirte die Motion: daß in Krähwinkel eine Realſchule errichtet werden möge, indem der gewerbliche Aufſchwung in Krähwinkel eine Anerkennung und Unterſtützung verdiene. Die Krähwinkler Jugend, — fährt dann der ſehr erleuchtete Deputirte fort, — beabſichtige demnächſt die engliſchen polytechniſchen Journale zu leſen, auch wol, wenn die Ueberfahrt nicht gerade ſehr gefährlich, und die Cholera nicht im Wege ſey, nach England zu reiſen, um das Fabrikweſen und die Ale — wovon er, der Redner, ſelbſt ſchon gekoſtet habe — an der Quelle kennen zu lernen. Es möge alſo die Realſchule mit einem extra guten engliſchen Sprachlehrer verſorgt werden. Die Kammer adoptirt durch Acclamation den gemeinnützigen Vorſchlag. Die Schule wird mit tauſendſtimmigem Jubel und pomphaften Reden eingeweiht. Ein Director, aus Helgoland verſchrieben — denn in Deutſchland finden ſich keine tauglichen Subjecte, — inſcribirt die lernluſtige Jugend. Wie viel junge Fabrikherren erſcheinen? — Beinahe zwanzig; auf eine Claſſe kommen ſechs, auf eine ſogar ſieben. Die Herren Schuhmanufacturiſten haben ausgerechnet,

wie viel Paar Schuhe man verkaufen muß, um das Lehrgeld, das natürlich nach Pfd. Sterling berechnet wird, aufzubringen; ſie wollen abwarten, bis das Leder wohlfeiler wird.

Aber der Barbier läßt ſich nicht irre machen. Denn, denkt er, engliſche Raſirmeſſer ſchneiden immer beſſer als deutſche, und wenn mein Junge drei Monate lang Engliſch gelernt hat, ſo iſt er kapabel, mir alle Meſſer engliſch zu ſchleifen. Nach drei Monaten nimmt der Vater den Jungen wirklich in die Barbierſtube, denn er dachte: Nun wird er doch genug gelernt haben! Aber der Junge ſchneidet alle Kunden in's Geſicht. Aha, ſpricht der Alte, der hat zu viel Engliſch gelernt; ich muß ihn zu dem deutſchen Schulmeiſter ſchicken, daß er ihm die engliſchen Streiche aus dem Kopfe treibt. Und wirklich brachte es der Schulmeiſter dahin, daß der Junge begriff, was der Vater auch begriffen hatte — raſiren.

Man vertilgt jetzt mit wahrem Revolutionseifer alle ſogenannten Winkel=Gymnaſien, ereifert ſich auch höchlich über alle Winkel=Univerſitäten. Hat man auch ſchon bedacht, was man mit dieſer Verbannung ausrichten will? Kann man blos da Latein lernen, wo jährlich zwei Programme geſchrieben werden? Oder ſind die Kranken weniger in Gefahr, wenn ſie einem Dummkopf in die Hände fallen, der unter den Linden in Berlin promenirt hat, als einem, welcher die Stadtkirche angeglotzt hat? Man hat ja Mittel, die Dummköpfe die Dicke ihres Hirnſchädels erproben zu laſſen, ehe ſie in Marburg oder Berlin inſcribirt werden.

Auch das Kleine iſt nützlich, wenn man es zu benutzen verſteht, und nie hat ein großer Mann gelebt, welcher das Kleine überſehen hätte. Unſere größten Köpfe ſind in kleinen Schulen gebildet worden, und weder Yverdun noch Schnepfenthal in der Zeit ihres höchſten Flors haben der Menſchheit ſo Ausgezeichnetes erzogen, als die Stadtſchule zu Mohrungen in Preußen.

Es ſoll aber heutzutage Alles einen großen Zuſchnitt haben, die Magnificenzen wollen gern einen ſo glänzenden Generalſtab um ſich verſammeln, wie der Präſident der Pariſer Akademie; und da die Pedellen Actuare und Quäſtoren geworden

Digitized by Google

ſind, ſo muß der Univerſitäts=Amtmann ein praetor urbanus, wo nicht gar ein Konſul ſeyn.

In gleicher Art ſetzt man in unſern Mode=Inſtituten, den Realſchulen, einen Director, wo auch nicht das Geringſte zu dirigiren iſt, es ſey denn, daß der Herr Director ſeine eigenen Leidenſchaften zu dirigiren Luſt hätte; man ſetzt einen Pedellen, welcher dem Herrn Director das Scepter vorzutragen und nebenbei das Feuer in den Oefen auszuſchüren hat; man creirt einen Bibliothekar, welcher die ganze Bibliothek unter dem Arme tragen kann; man ſchafft einen Frauenhofer an, damit die Realjungen das Irrlicht auf der Wieſe tanzen ſehen. Es wäre gut, wenn man auch ein Sonnenmikroſcop herbeiſchaffte, um bei vorkommender Prüfung ihren Director, ihren Pedellen und ihre Leiſtungen darunter zu ſetzen.

Zum Schluſſe ruft unſer alter Schulmeiſter aus:

„Schulen gründen, wo noch keine ſind, iſt löblich; Schulen verbeſſern, wo ſie verfallen ſind, iſt noch löblicher; aber wachen, daß die Jugend in den Schulen die Zeit nicht mit Thorheiten vergeude, iſt am allerlöblichſten!“

Anlage 4.

Overberg hielt den Normal=Curſus ohne Anſtoß bis zu Ende. Er beſchloß ihn am ſiebenten November und nahm mit den Worten: „Nun laßt uns Alles dem lieben Gott anvertrauen“, von ſeinen Schülern Abſchied, die es nicht ahneten, daß ſie ihn erſt nach 3 Tagen als Leiche im Sarge wiederſehen ſollten. Des Abends um halb 8 Uhr fand man ihn noch ungewöhnlich heiter und aufgeräumt. Um 9 Uhr hielt er mit den Seminariſten wie gewöhnlich das Abendgebet, und diktirte ihnen den Stoff zur Betrachtung für den folgenden Morgen. Er war im Gange dieſer Betrachtungen gerade an die Pflicht des Seelſorgers, die Schulen ſeiner Gemeinde oft zu beſuchen, gekommen. Ein merkwürdiges Zuſammentreffen, daß er ſo, am letzten Abend ſeines Lebens, Gelegenheit fand, über das zu ſprechen, was ſeines ganzen Lebens angelegentlichſtes Streben und Ziel geweſen

Digitized by Google

war: über die chriſtliche Bildung der Jugend. Schon hatte er den Vortrag über die diktirten Sätze vollendet, war aufgeſtanden und wollte weggehen, als er ſich noch einmal niederſetzte und Folgendes erzählte:

„Als ich noch in Everswinkel Kaplan war, wurde ein benachbarter, ſehr würdiger Pfarrer, der neben eifriger Erfüllung aller andern Berufspflichten ſich auch beſonders der Schule angenommen und dieſelbe wöchentlich 3= bis 4mal beſucht hatte, krank. Als er ſeinen Tod nahe glaubte, ließ er mich in der Nacht zu ſich rufen, nicht um zu beichten (er hatte die h. Sakramente ſchon empfangen), ſondern um in den letzten Augenblicken einen Geiſtlichen bei ſich zu haben. Sein Beichtvater war ein alter Mann und konnte in der Nacht nicht zu ihm kommen. Ich fand ihn ſchwach, doch bei ganz guter Beſinnung; er ſprach von ſeinem Ende und von dem Gerichte Gottes, vor welches er nun bald kommen werde. Ich habe meine Berufspflichten, ſagte er, alle mit möglichſter Treue zu erfüllen geſucht; ich vertraue auf Gottes Barmherzigkeit und fürchte das Gericht nicht. Nur für die Schule habe ich nicht, ſo viel ich konnte, gewirkt, und dies allein macht mir Furcht. Ich ſuchte ihn zu beruhigen, damit, daß er die Schule ja ſo oft beſucht habe. Er erwiederte mir, er habe ſeine Beſuche nicht ſo nützlich gemacht, als es ihm möglich geweſen ſey, und war darüber in großer Unruhe. Er wurde wieder geſund und lebte noch 3 Jahre, während welcher er die Mängel verbeſſert zu haben glaubte, deren er ſich damals anklagte. Dieſer Paſtor, ſetzte Overberg hinzu, war mir als ein eifriger Seelſorger bekannt; ich wußte auch, daß er oft ſeine Schule beſuchte; da er ſich bei dem allem dennoch Vorwürfe machte, ſo machte dies einen ſo tiefen Eindruck auf mich, daß ich mir in derſelben Nacht noch vornahm, keine Anſtrengung zu ſcheuen, welche mir für das Beſte der Schulkinder nöthig oder nützlich ſchien. Die Erinnerung an dieſe Begebenheit hat mich auch oft ermuntert, wenn die häufig fruchtlos ſcheinenden Anſtrengungen, die man mit den Kindern hat, mich zur Ungeduld reizen wollten. Thun Sie daſſelbe, ſo geht Alles gut. — Gute Nacht.“

Digitized by Google

III.

Zweck und Einrichtung der Königlichen Seminarſchule in Berlin. *)

Die Königliche Seminarſchule in Berlin (Oranienburger Straße Nr. 29) beſteht ſeit drei und einem halben Jahre, da ſie im Herbſte 1832 errichtet wurde. Bis jetzt iſt im Drucke von ihr nicht die Rede geweſen. Man wollte nicht ſagen, was werden ſollte, ſondern was, wenigſtens in den Anfängen, geworden iſt. Die Entwickelung aller Dinge hängt von Umſtänden ab. Da dieſe die genannte Schule begünſtigt haben, ſo konnte das anfangs problematiſch ihr geſteckte Ziel alsbald definitiv beſtätigt und alles Uebrige: Lehrplan, Stufen, Klaſſen, Klaſſenziele, Methode u. ſ. w., feſtgeſtellt werden. Darum iſt es nunmehr an der Zeit, dasjenige, was die Eltern hieſiger Kinder in Betreff der Schule intereſſiren könnte, niederzuſchreiben und durch den Druck zu vervielfachen. Solches ſoll hiermit geſchehen. Ein Mehreres wird für jetzt nicht beabſichtigt.

1. Zweck der Seminarſchule.

Die Seminarſchule iſt (da ſie Mädchen ausſchließt) eine Knabenſchule. Sie nimmt Schüler, ſobald ſie das ſchulpflichtige Alter, 5—6 Jahre, erreicht haben, und dann am liebſten auf, weil ſie nach einem relativen Ganzen, nach Einheit in der Entwickelung und Bildung, ſtrebt. Sie iſt alſo, weil ſie nicht die Thätigkeit einer andern Schule vorausſetzt, eine Elementarſchule, mit den Elementen der Schulbildung beginnend und auf ihnen weiter bauend.

Nicht in demſelben Maße, als ſie eine Grundſchule iſt, iſt ſie auch eine vollendende. Dieſes gilt nur von einem

*) Einladungsſchrift zur öffentlichen Prüfung der Seminarſchule am 29. März d. J.

Digitized by Google

Zweige ihrer Beſtimmung, die folglich eine doppelte ſeyn muß. Zuerſt hat ſie die Aufgabe, allen den Knaben, welche ſich für Stellung und Wirkſamkeit im bürgerlichen Leben vorbereiten wollen, die Bildung vollſtändig zu gewähren, die ſie dazu bedürfen. In ſofern iſt ſie eine vollendende, ganze Anſtalt, und ſie macht ſich in dieſer Beziehung nicht zum Fundament einer andern. Sie iſt eine Bürgerſchule.

Dieſer Ausdruck iſt ſchwankend. Daher bedarf der Begriff, den wir damit verbinden, einer näheren Erklärung.

Für die Kinder verarmter Bürger der hieſigen Stadt ſorgen die Armen- und gewöhnlichen Elementarſchulen in zwei oder drei Klaſſen. Der Unterricht, den ſie gewähren, reicht auch hin für den Handwerker, der durch unmittelbare leibliche Beſchäftigung ſein Brot verdient. Ueber deren Unterrichts-Bedürfniß erhebt ſich die Anforderung, welche man an den macht, der, obgleich nicht aus den bürgerlichen Geſchäften heraustretend, irgend ein freieres Gewerbe oder daſſelbe in größerem Umfange treibt und ſich eine Stellung im Leben erwirkt, wie es bei einer bedeutenden Zahl der Bürger einer großen Stadt der Fall iſt. Im höchſten Grade ſorgt für deren Bildung in hieſiger Stadt die Gewerbeſchule mit beſonderer Beziehung auf techniſche Ausbildung. Dieſe Rückſicht verfolgt die Seminarſchule nicht, indem ſie nur den Zweck der allgemeinen Bildung feſthält, wie ſie z. B. vom Kaufmanns-Lehrling im 15ten oder 16ten Lebensjahre verlangt wird. Die Seminarſchule iſt deshalb eine Bürgerſchule. Das für die höheren Bürgerſchulen aufgeſtellte Reglement erleidet aber darum auf ſie keine Anwendung, indem die in ihr ausgebildeten Schüler nicht den Anſpruch auf den einjährigen Militairdienſt erlangen. Wer dieſen Zweck erreichen will, muß daher noch, aus ihr austretend, entweder die hieſige Gewerbe- oder die Realſchule beſuchen; aber die Seminarſchule nimmt auf den Lehrplan dieſer Anſtalten nicht eine ſo ſpecielle Rückſicht, daß man ſagen könnte, das Ziel ihrer oberen Klaſſe ſei Secunda oder Prima der Real- oder Gewerbeſchule. In dieſer Beziehung bemerkte ich zu Anfang, daß die Seminarſchule eine abſchließende, vollendende Anſtalt ſei. In anderer Beziehung aber gilt dieſes von ihr nicht. Nach ihrer zweiten Beſtimmung hat ſie die Gymnaſial-Bildung

im Auge. Sie will den Grund dazu legen, in der Ausdehnung, daß ihre Schüler in Tertia eines Gymnaſiums eintreten können. Dieſes Merkmal iſt hinreichend charakteriſirend, und es bedarf in dieſer Beziehung keiner weiteren Ausführung.

Die Seminarſchule iſt demnach eine Knabenſchule, welche ihre Schüler entweder unmittelbar in das bürgerliche Leben entläßt, oder an Tertia eines Gymnaſiums abliefert.

Sie könnte daher den Namen einer Bürger- oder Stadtſchule, oder den eines Progymnaſiums tragen. Aber ſie heißt nicht ſo, ſondern Seminarſchule. Warum? Dieſer Name iſt in Betreff des Zweckes und der objectiven Beſtimmung von einem unweſentlichen, weil äußerlichen, Merkmal hergenommen; aber er iſt paſſend, weil er, in Vergleich mit andern hieſigen Schulen, die obige Zwecke mit ihr gemein haben, eine, wenn auch äußere Eigenthümlichkeit bezeichnet. Die Seminarſchule gehört der im Jahre 1830 hier errichteten Bildungs-Anſtalt für Lehrer an Stadtſchulen, dem „Schullehrer-Seminar für Stadtſchulen" in Berlin an, und ſteht mit demſelben in der genaueſten Verbindung, bildet mit ihm ein Ganzes.

Die Bildung künftiger Schullehrer zerfällt in eine theoretiſche und eine praktiſche, d. h. ſie erhalten ſelbſt Unterricht, und ſie ſollen das Unterrichten lernen. Beides liegt nicht außer, ſondern in einander; der Unterricht der Seminariſten ſelbſt iſt ganz praktiſcher Art und Natur. Alles bezieht ſich auf ihre Bildung zur bewußten Praxis des Unterrichts.

Das Lernen des Lehrers iſt, was noch lange nicht genug begriffen, zunächſt ein Beobachten, ein Sehen, ein Erleben, ein Leben in einer Sphäre, wo das Lehren lebt, in einer Praxis, die ſie an ſich erfahren, und an Kindern beobachten, mit ſich und mit Andern lehrend beſchäftigt und unterrichtend bethätigt.

Wie der Handwerker, der Künſtler ꝛc. ſich vorzugsweiſe in einer Künſtlerwerkſtatt tüchtig ausbildet, ſo der Schullehrer durch eine Muſterſchule. Sein Beruf iſt ein praktiſcher. Die Trennung des Wiſſens in Theorie und Praxis hat für ihn gar

Digitized by Google

keine Geltung. Es giebt für den Schullehrer keine Bildung durch reine Theorie. Dieſelbe führt ihn von ſeinem Berufe ab. Das weſentlichſte Bedürfniß einer Lehrer-Bildungs-Anſtalt iſt darum eine muſterhaft eingerichtete Schule. Deshalb wird auch das hieſige Seminar für Stadtſchulen in dem Grade ſeine Aufgabe löſen, als es ihm gelingt, ſeine Knabenſchule zu einer Muſterſchule zu machen. Ohne ſie nichts, mit ihr Alles. Darum iſt die Ausbildung der Seminarſchule für das Seminar ſelbſt die erſte, wichtigſte Angelegenheit. In ihr ſieht der angehende Lehrer die Lehrer des Seminars, die darum zugleich Lehrer der Seminarſchule ſind, unterrichten, und er unterrichtet unter ihrer Anleitung, unter ihren Augen, eine größere oder kleinere Abtheilung der Schüler ſelbſt — Alles nach dem, lediglich und ausſchließlich im Intereſſe der Schüler entworfenen allgemeinen und ſpeciellen Lehrplane.

2. Die Lehrer.

Die Lehrer der Seminarſchule ſind: 1) die Lehrer des Seminars; 2) Seminariſten des dritten Curſus.

Jeder Seminarlehrer iſt auch in der Regel Lehrer der Seminarſchule, weil, wie ich ſchon ſagte, in dem Seminar Theorie und Praxis Eins ſind.

Die Lehrer des Seminars und der Seminarſchule ſind jetzt folgende:

1) F. A. W. Dieſterweg, Schreiber dieſes, unter deſſen Leitung die ganze Anſtalt ſteht;
2) Karl Bormann, zugleich Rektor der Mädchenſchule auf der Friedrichsſtadt;
3) Ludwig Erk, als Geſanglehrer;
4) Karl Franke, als Zeichenlehrer;
5) Karl Gabriel;
6) Auguſt Reinbott.

Dieſes ſind die feſt angeſtellten Lehrer.

In einzelnen Abtheilungen und Fächern unterrichten die Seminar-Zöglinge im letzten, dritten Jahre des Seminar-Curſus, nachdem ſie am Schluſſe des zweiten Jahres in einer amtlichen Prüfung ihre Unterrichts-Fähigkeit dargethan haben.

Digitized by Google

3. Die Klaſſen.

Der auf einander folgenden Klaſſen ſind ſechs. Die Zeit der Aufnahme neuer Schüler iſt Oſtern; zu Michaelis werden ausnahmsweiſe Schüler aufgenommen, wenn Plätze leer ſind, und die angemeldeten Schüler grade in einen Curſus paſſen. Die Lehr-Curſe ſind Jahres-Curſe in den vier untern, zweijährig in den beiden obern Klaſſen. Abweichungen von dieſer Regel, welche vorkommen, ſind Ausnahmen. In der Regel werden in keine Klaſſe mehr als 30 Schüler aufgenommen.

4. Das Schulgeld.

Das Schulgeld beträgt in den vier unteren Klaſſen vierteljährlich 5 Thlr., in den beiden oberen 6 Thlr. Es wird praenumerando an den mit Erhebung des Schulgeldes beauftragten Lehrer, gegenwärtig Herrn Gabriel, gegen deſſen Quittung entrichtet. Im Winter zahlt außerdem jeder Schüler 1½ Thlr. Holzgeld.

5. Die Prüfungen, Cenſuren.

Vor Oſtern findet jährlich eine öffentliche Prüfung ſtatt, zu deren Theilnahme die Eltern eingeladen werden.

Außerdem wird jede Klaſſe monatlich oder alle zwei Monate im Kreiſe der Lehrer geprüft. Dieſen Privat-Prüfungen können die Eltern auch beiwohnen, ſo wie ihnen täglich der Zutritt zu jeder Klaſſe und jeder Unterrichtsſtunde frei ſteht. Nach jedem Vierteljahre wird den Schülern die vierteljährliche Cenſur eingehändigt, in der ein allgemeines und ſpecielles Urtheil über den Schüler enthalten iſt, ſo daß die Eltern jeder Zeit genau wiſſen können, wie es mit ihrem Sohne in der Schule ſteht.

6. Arbeitsſtunden.

Diejenigen Eltern, welche wünſchen, daß ihre Söhne die aufgegebenen Privat-Arbeiten unter Aufſicht eines der Lehrer der Schule machen, können dieſelben an den dafür eingerichteten Arbeitsſtunden Theil nehmen laſſen. Dafür wird monatlich ½ Thlr. entrichtet. Die Kontrolle über die Privat-Arbeiten gewährt der Arbeitsplan, der jedem Schüler zu Anfang eines Jahres-Curſus eingehändigt wird.

Digitized by Google

7) Die Unterrichtsgegenſtände. *)

1) Religion. Ziel des Unterrichts in Betreff des Wiſſens:
a) Kenntniß der bibliſchen Geſchichte alten und neuen Teſtaments, überſichtlich der Kirchen-, beſonders der Reformations-Geſchichte;
b) Kenntniß des Katechismus der evangeliſchen Lehre und der vier Evangelien.

2) Sprachen:
1. Deutſch. Ziel:
a) Fertigkeit in der mündlichen Rede; ſchnelles, gewandtes, raſches Antworten und Sprechen;
b) Gewandtheit in der Anfertigung ſchriftlicher Aufſätze über Gegenſtände aus dem Geſichtskreiſe der Schüler;
c) genaue Kenntniß der deutſchen Grammatik.

2. Lateiniſch. Ziel:
a) Kenntniß der Formenlehre und des elementaren Theils der Syntax;
b) Fertigkeit im Ueberſetzen des Corn. Nepos; und
c) dieſem Standpunkt entſprechendes Ueberſetzen aus dem Deutſchen in's Lateiniſche nach Schulz's Aufgaben;

kurz die Kenntniſſe, welche beim Eintritt in Tertia eines Gymnaſiums verlangt werden.

3. Franzöſiſch. Ziel:
a) Kenntniß der Grammatik;
b) Fertigkeit im Leſen leichter franzöſiſcher Schriftſteller und
c) im Anfertigen eines leichten Aufſatzes.

3) Wiſſenſchaften.
1. Rechnen. Ziel:
a) Fertigkeit in der mündlichen und ſchriftlichen Behandlung der Aufgaben aus den praktiſchen Rechnungsarten, wie ſolche in dem erſten und zweiten Uebungsbuche von Dieſterweg und Heuſer enthalten ſind;

*) Ueber einzelne Unterrichtsgegenſtände werden ſich ſpätere Mittheilungen ausführlicher verbreiten.

Digitized by Google

b) Kenntniß der niederen Arithmetik: der Lehre von den poſitiven und negativen Größen, der Potenzen, der Ausziehung der Quadrat= und Kubikwurzel.

2. Geometrie. Ziel:
Die ebene Geometrie mit praktiſchen Anwendungen auf Körperberechnung.

3. Naturgeſchichte. Ziel:
Kenntniß der wichtigſten Mineralien, ſpecielle Kenntniß der wichtigſten, hier wachſenden Pflanzen, und Ueberſicht über die Zoologie (nebſt Anthropologie).

4. Geographie. Ziel:
Allgemeine und ſpecielle Kenntniß der Erd=Oberfläche und mathematiſche Geographie.

5. Geſchichte. Ziel:
Ueberſichtliche Kenntniß der Weltgeſchichte mit beſonderer Kenntniß der vaterländiſchen.

4) Fertigkeiten:

1. Leſen mit Ausdruck.
2. Deutliche Handſchrift.
3. Fertigkeit im Naturzeichnen nach Körpern, Modellen, Möbeln u. ſ. w.
4. Singen:
   a) Auswendigwiſſen der gangbarſten Choräle;
   b) ausgebildete Stimme überhaupt, und Fertigkeit im Singen der Lieder in den drei erſten Heften von Erk.

8. Methode des Unterrichts.

In früheren Zeiten, freilich an manchen Orten bis zum heute, beherrſchte der Mechanismus die Unterrichts=Methode in der Elementar= und Bürgerſchule, d. h. dasjenige Syſtem, deſſen bewegende Kraft außerhalb der Perſonen und der Sachen liegt. Der Mechanismus war verbunden mit dem Schlendrianismus; denn er führte dazu. Man machte dem Schüler nicht nur alles Aeußerliche vor, damit er es nachmache, ſondern man behandelte auch das Innerliche wie Aeußerliches. Der Lernſtoff wurde dem Schüler fertig vorgelegt oder diktirt; er prägte ihn ſeinem Gedächtniß ein und er „ſagte ihn auf". Das Lehren war — Geben, das Lernen — Nehmen, das Ueben — Nach=

Digitized by Google

ahmen und Herſagen, die ganze Thätigkeit — Abrichten. Durch Rouſſeau, v. Rochow, Baſedow und die Philanthropen, Peſtalozzi und hundert andere Männer weniger berühmten Namens iſt man zu einer beſſeren Methode gelangt, der Schlendrianismus iſt verdrängt worden, der Mechanismus hat ſich in Organismus, das Geben in Anregen und Entwickeln, das paſſive Nehmen in Selbſtthätigkeit, der Tod der alten Schule in lebendige Bewegung verwandelt. Ein unendlicher Fortſchritt!

Sonſt übte man von den Geiſteskräften nur das Gedächtniß und obendrein nur das Wortgedächtniß; den Grundſatz der Veranſchaulichung oder der Anſchaulichkeit kannte man nicht, wenigſtens übte man ihn nicht; jetzt ſieht man das Gedächtniß als eine untergeordnete Kraft des Geiſtes an, man vernachläſſigt ſeine Uebung nicht, aber man ordnet es dem Verſtande unter; man verlangt nicht, daß der Schüler Unverſtandenes oder Unverſtändliches auswendig lerne, man führt ihn zu klaren und hellen Einſichten, damit er verſtehe, was er lernt und übt.

Sonſt feſſelte man den Schüler an den Buchſtaben und das Wort und man verſäumte eine vollſtändige Durchübung des Nothwendigſten und Wiſſenswürdigſten bis zur vollkommenen Fertigkeit in mündlicher und ſchriftlicher Darſtellung; jetzt legt man auf dieſe einen hohen Werth.

Sonſt lehrte man ihm allgemeine Regeln und Geſetze ein, gab abſtrakte Ueberſichten, allgemeine Definitionen und Wortwerk aller Art; jetzt geht man überall in allen Unterrichts-Gegenſtänden von dem Einzelnen, Konkreten, Naheliegenden, Anſchaulichen aus, und der Schüler findet ſelbſt die das Einzelne beherrſchende Regel, das die einzelnen Erſcheinungen umfaſſende Geſetz.

Kurz, ehemals betrachtete man den Schüler als eine Maſchine, die gewiſſe Thätigkeiten blindtodt zu lernen, eine gewiſſe Summe von Wörtern und Sätzen zu behalten habe; jetzt ſucht man das Kind nach pſychologiſchen, innern, geiſtigen Geſetzen naturgemäß anzuregen und zu entwickeln. Sonſt mußte das Kind ſich dem Lernſtoff fügen, jetzt paßt man ihn überall ſeiner Natur an. Den ganzen Unterricht beherrſcht jetzt das Princip der Naturgemäßheit, der Gang des Elementar-Unterrichts ſchreitet

Digitized by Google

überall von der Anſchauung zum Begriff fort; das Mittel zur Bildung iſt die Erregung der Selbſtthätigkeit. Nicht durch Namen von Perſonen kann man die neuere Unterrichts-Methode bezeichnen, nicht nach Socrates, Peſtalozzi und Andern; man ſtrebt nach der geiſtbildenden Methode im Allgemeinen. Die Geiſtesbildung auf naturgemäßem Wege, die Entfeſſelung und Befreiung des jugendlichen Geiſtes, die freie Fertigkeit im Können aller Art, im Sprechen, Darſtellen, Beweiſen, Entwickeln u. ſ. w. wird erzielt. Der Lehrer macht ſich nicht zum Mittelpunkt, noch weniger den Lernſtoff, ſondern das Kind iſt der Mittelpunkt, der Lehrer ſteht im Umkreiſe und macht ſich mit dem Stoffe zum Werkzeug und Mittel. Das Unterrichten iſt Erregen, die Unterrichts-Theorie iſt Erregungs-Theorie.

Dieſe Unterrichts-Methode, deren wir uns befleißigen, will ich noch durch einige Bemerkungen zu verdeutlichen ſuchen, ohne für jetzt in ſpecielle Darſtellungen, die wir uns vorbehalten, einzugehen.

1) Ueberall knüpfen wir das Lernen an die bereits von dem Kinde erfahrungsmäßig und anſchaulich gewonnene Erkenntniß an, ſuchen dieſelbe ihm zu verdeutlichen, ſie ihm zum klaren Bewußtſeyn zu bringen und die Fertigkeit in der ſprachlichen Darſtellung derſelben ihm anzueignen. Die Methode geht von dem Bekannten aus und knüpft an daſſelbe das Unbekannte an.

2) Dieſes Unbekannte wird, wo und wie es nur möglich iſt, dem Schüler ſinnlich vorgezeigt; er wird mit dem Einzelnen in unmittelbarer Anſchauung bekannt gemacht, dieſes Einzelne wird betrachtet und zergliedert, die Merkmale werden aufgefunden, mit einander verglichen, geſondert und verbunden, dann das bezeichnende Wort beigefügt und eingeübt. Die Methode beginnt mit der Sache und knüpft an die Sache das Wort, und ſie entwickelt aus dem Einzelnen den nächſtliegenden Begriff, aus dieſem den höheren u. ſ. f. vom Konkreten zum Abſtrakten. Dies iſt der Weg, auf dem Kenntniſſe und Einſichten ſich entwickelt haben. Nachher wird der Gang umgekehrt, von dem Allgemeinen ausgegangen, zur Regel das Beiſpiel geſucht.

3) Was behalten werden ſoll, bringen wir vorher zum Verſtändniß; denn nur das Verſtandene wird leicht und gern behal-

ten. Der Menſch iſt kein Automat, und er darf nicht wie ein ſolcher behandelt werden. Dann aber muthen wir ihm zu, daß er das Verſtandene ſich einpräge, und wir üben es ſo lange mit ihm, daß es lebenslang ein freies Eigenthum ſeines Geiſtes werde, damit er mit dem Erlernten jeden Augenblick frei walten und ſchalten könne.

4) Alles Rationelle behandeln wir rationell, von den ſinnlichen Elementen aus, wir laſſen finden, was zu finden iſt; die Methode iſt die heuriſtiſche. Das nicht zu Findende, das Poſitive, Gegebene ſind wir nicht ſo thöricht, entwickeln zu wollen. Da es ein Gegebenes iſt, ſo muß es aufgenommen werden. Und wir verlangen Solches, üben aber den Schüler im Verſtehen und guten Behalten.

5) Die Lehrform iſt akroamatiſch bei geſchichtlichen, gegebenen, poſitiven Stoffen; der Schüler muß auch in ſtiller Sammlung zuhören lernen; der kurze Vortrag wird aber mit Fragen unterbrochen. Im Uebrigen herrſcht durchweg die Form des Dialogs, und derſelbe iſt je nach der Verſchiedenheit des Stoffs theils examinatoriſch, theils katechetiſch und ſokratiſch.

6) Alles ohne Ausnahme ſoll dem Schüler mundrecht gemacht werden. Er muß Alles, was er weiß, jeden Augenblick mit Fertigkeit und Raſchheit darſtellen können. Der Lehrer ſpricht nur ſo viel, als zur Anregung und Entwicklung gehört. Der Schüler ſoll ſprechen lernen, nicht der Lehrer; die Unterrichtsſtunden ſind mehr Sprechſtunden für den Schüler als für den Lehrer. Je weniger dieſer ſpricht, thut, je mehr jener, deſto beſſer. Diktirt wird nur ſo viel, als abſolut nöthig iſt. Es iſt ein Minimum. Denn die Diktirmethode iſt eine Unmethode.

7) Mit der Anſchauung, dem Einzelnen, dem Konkreten machen wir darum überall den Anfang, weil nur von ihnen aus der Begriff naturgemäß entwickelt werden kann, weil es keinen Weg giebt von den Begriffen zu den einfachen Vorſtellungen und Empfindungen hin, oder weil, wenn er, wie es leider noch häufig geſchieht, eingeſchlagen wird, zu leerem, unfruchtbarem und aufblähendem Wortwerk und todtem Schulwiſſen führt, das dem Geiſte keine geſunde Nahrung liefert und mit dem man im Leben nichts anfangen kann. Aus demſelben Grunde fangen wir mit den Sachen an, nicht mit den Worten; mit den Vor-

Digitized by Google

ſtellungen, nicht mit den Wörtern. Denn die Wörter an ſich theilen das durch ſie Bezeichnete, den Inhalt noch nicht mit, ſondern ſie ſetzen ihn voraus. Durch Wortzeichen ohne Bezeichnetes kann man höchſtens das Bewußtſein oder die Kenntniß der Combinationen, Producte, Beziehungen der bereits bekannten Vorſtellungen herbeiführen, niemals aber die Vorſtellungen ſelbſt.

8) Der Hauptgeſichtspunkt, den wir beim Unterricht feſthalten, iſt der formale, wenn auch in ſteter Verbindung mit dem materialen, nicht bloß aus dem pſychiſchen Grunde, weil es keine rein formale Bildung giebt, ſondern auch wegen des Werthes der Kenntniſſe und Fertigkeiten an und für ſich, wenn man ſich dieſelben nur mit Selbſtthätigkeit angeeignet hat.

Dieſe Selbſtthätigkeit beſteht bei dem Anfänger im Lernen, mit größeren oder geringeren Gradunterſchieden, die theils durch die angebornen Anlagen, noch mehr aber durch die günſtigere oder ungünſtigere Familien-Umgebung des Kindes bedingt ſind, zuerſt, von der bloßen Nachahmung an, in der Aneignung des Vorgezeigten in Vorſtellungen, in dem Feſthalten der erregten Empfindungen, in dem Behalten und Ueben der vorgeſprochenen Wörter und Sätze, kurz im Allgemeinen in äußerer Selbſtthätigkeit, geht dann, unter Vorausſetzung einer lebendigen Erregung, allmälig und der langſam ſich entwickelnden Menſchennatur gemäß, in innere Selbſtthätigkeit über, welche begreiflicher Weiſe auch ſelbſt beim talentvollſten Kinde im 14ten und 15ten Lebensjahre noch nicht den ihr möglichen Culminationspunkt erreicht. Dieſer Fortſchritt von der Paſſivität oder bloß äußerlichen Selbſtthätigkeit bis zur innerlichſten Selbſtthätigkeit in einzelnen Gedanken und ganzen Reihen von Gedanken geſchieht durch geiſtige Bewegung, welche beim Kinde auch ſtets mit leiblicher verbunden, und ohne Unruhe des ganzen Menſchen gar nicht denkbar iſt. In dieſer Beziehung entſteht für den Erzieher die große Aufgabe, deren vollkommene Löſung den Meiſter bekundet, die Aufgabe, den Geiſt nicht nur zu beunruhigen und in nachtheilige Schwingung zu verſetzen, ſondern zugleich innerlich zu kräftiger und gemeſſener Haltung und Selbſtbeherrſchung zu erziehen, ſo daß der eingeleitete Entwickelungs- und Denkprozeß einen ruhigen und ſtetigen Verlauf nimmt, und ſich mit der größten innern Selbſtthätigkeit die äußere Ruhe paart. Dieſes

Digitized by Google

Ziel liegt aber über die Zeit der Entwickelungsjahre in der Elementarſchule hinaus, und kann in ſeiner Vollendung nur vom vollkommen gereiften Jüngling erwartet werden. Darum dürfen und müſſen wir uns in den Knabenjahren mit der innern Unruhe auch einige äußere Beweglichkeit gefallen laſſen. Wir verlangen daher von dem Zöglinge zwar durchweg energiſch geiſtige Beweglichkeit, aber innerhalb geſetzlicher, bewußtvoller Haltung, und wir erkennen an dem Vorhandenſein und an der gegenſeitigen Durchdringung beider in den Zöglingen den vollendeten Meiſter.

9) Wenn ich oben ſagte, daß wir uns im Unterrichte über rationelle Gegenſtände der heuriſtiſchen Lehrform bedienen, ſo fürchte ich nicht, das Mißverſtändniß zu erregen, als verlangten wir von der Jugend entweder ununterbrochen oder auch nur vorwaltend ein geiſtiges Schaffen. Nein, wir kennen dazu die Jugend in ihrer Unreife, ihrer Abhängigkeit von ſinnlichen Eindrücken und ihrer Flüchtigkeit zu gut. Wir verſtehen unter der anzuwendenden Heuriſtik nicht mehr als dies, daß das von der Jugend aus den Vorſtellungen, über die ſie die Herrſchaft erlangt hat oder erlangen kann, von ihr ſelbſt durch eigenes Nachdenken, wenn auch unter fortwährender Leitung des Lehrers zu Findende auch wirklich gefunden werde, und wir müſſen uns zufrieden erklären, wenn Solches von den mit guten Anlagen ausgerüſteten Knaben geſchieht, während die zu weniger Selbſtſtändigkeit und productiver Kraft Befähigten mehr in dem Zuſtand ſelbſtthätiger Aneignung des von Andern Gefundenen verharren. Auch in dem Jugend-Unterricht gilt das für andere Richtungen ausgeſprochene Wort des Dichters: „Eines ſchickt ſich nicht für Alle“, und der Erzieher würde gegen ſeine Schüler und ſich ſelbſt in den Fehler der Ungerechtigkeit verfallen, wollte er die von der Menſchennatur ihm geſetzten Schranken nicht anerkennen, von Allen gleich viel und von Jedem Alles verlangen. Aber das Streben nach der Vollendung, auch in der Methodik, wird eben der ſtrebende Lehrer nimmer verleugnen. Denn dadurch werden mitunter Erfolge erzielt, die ohne daſſelbe in das Gebiet der Wunder zu rechnen wären. Wer die Geſchichte des Unterrichts und der Erziehungs-Methoden und der angeſtaunten pädagogiſchen Wundermänner kennt, wird die-

Digitized by Google

ſer Andeutung paſſende Belege beifügen, wie z. B. die Geſchichte Peſtalozzi's und Jacotot's ſie liefert.

10) Eine Knaben-Anſtalt, welche ſich die freie Ausbildung des jugendlichen Geiſtes zur Aufgabe geſtellt hat, muß ſich vor zwei Verirrungen hüten:

a) vor der Belaſtung, Ueberſchüttung und Erdrückung der ſchwachen Kraft mit Kenntnißmaſſen. Dieſe müſſen nicht nur vollſtändig verarbeitet werden, ſondern ſie dürfen auch den Geiſt nicht einmal ganz erfüllen; es muß ein Ueberſchuß von freier Kraft*) bleiben, deren Verwendung dem Knaben zu überlaſſen, nur zu beobachten iſt. Ein gewiſſer Grad von Wildheit, jugendlichen Muthwillens ꝛc. ſind in der Regel mitnichten Zeichen ſchlechter Richtung, vielmehr gehören ſie zu der jugendlichen Friſche;

b) vor dem ſyſtematiſchen Gängeln und Hänſeln, welches Alles machen, jeden Schritt des Knaben leiten, Alles ängſtlich bewachen, und jede Möglichkeit von Verirrung verhüten will. So war die Prinzen-Erziehung und die Erziehung in hohen Häuſern zu einer gewiſſen Zeit eingerichtet. Man ſchien ſich in trauriger Verkennung der Menſchennatur, jene gefühlloſen Knaben zum Muſter genommen zu haben, welche den Maikäfern einen Faden an's Bein binden. Dieſe unglücklichen Thiere fliegen von ſelbſt nicht mehr, man muß ſie zum Fliegen reizen; aber der Knabe läßt ſie nicht nach freiem Belieben fliegen, ſondern er zerrt an dem Beine, nöthigt ſie zum Fliegen im Kreiſe umher, bis ſie ermattet niederſinken. Ein treues Bild

*) Obiger Forderung bei der jetzigen Einrichtung des Schullebens und Schultreibens immer nachzukommen, iſt eine ſchwere Aufgabe. Der wohlmeinende, einſichtige Lehrer, der ewig von der Natur lernen will, ſagt ſich dieſes täglich; denn es drängt ſich ihm die Bemerkung auf, daß des Lernens zu viel ſei. Dieſes liegt in der Richtung, die unſer Schulweſen genommen hat. Man überſchätzt die Kenntniſſe, das Wiſſen ꝛc. in Betreff der Bildung, die es gewährt. Das Wiſſen iſt der Götze, welchem täglich Opfer gebracht werden. Um ſo wichtiger iſt es, in allen eigentlichen Schulen den formalen Zweck: die Entwickelung der freien Selbſtthätigkeit, als Hauptziel immer im Auge zu behalten.

Digitized by Google

mancher vornehmen Erziehungsweiſe früherer Zeit! Möchte ſie nirgends mehr vorkommen!

Wie Gott ſeiner nicht ſpotten läßt, ſo rächt ſich auch die mißhandelte Kindesnatur, weil und ſo lange Natur vorhanden iſt. In einem in der Maikäferart mißhandelten Kinde legt ſich der Verſtand, ohne daß er alle Verhältniſſe durchſchaut, auf die liſtige Ueberlegung, wie er ſich möglichſt viel Freiheit verſchaffen könne. Darum erſpäht er die Schwächen ſeiner Umgebung und benutzt ſie, ſei es nun, daß er in der Schmeichelei oder in dem Trotze ſeinen größern Vortheil gewahrt. In jedem Falle verdirbt, mit dem Verluſte des Vertrauens zu den Menſchen, die ihn leiten, der Charakter des Kindes, ſelbſt dann, wenn dieſe in der Geſchmeidigkeit deſſelben nur Folgſamkeit und Liebenswürdigkeit entdecken. Ein gewiſſer Grad von Ungefügigkeit verräth einen höhern Grad urſprünglich geſunder Naturanlagen.

11) Damit der Lehrer den Schüler erwecken, erregen, zur Selbſtthätigkeit beſtimmen könne, verlangen wir von ihm heitern Sinn, Stärke in der Doctrin, disciplinariſche Kraft, vollkommene Beherrſchung des Stoffes, darum freies Lehren ohne Buch, und die Fähigkeit, den Stoff nicht nur in die dialogiſche Form zu bringen, ſondern auch den Fragen den Reiz der Neuheit und des Intereſſes und, wie es oft ſein muß, ſtachelnde Kraft zu verleihen, damit jedes Schülers Aufmerkſamkeit lebendig erregt, der jugendliche Geiſt zum Aufſtreben beſtimmt, der Lernſtoff mit Selbſtthätigkeit ergriffen und verarbeitet, die zu entwickelnde Wahrheit gefunden und in freies Eigenthum verwandelt werde.

12) Nicht bloß die Lectionen, die ſich mit rationellen Gegenſtänden beſchäftigen, ſondern jeder Unterricht ſoll zu geiſtiger Uebung und Anſtrengung erregen. Den Werth des Unterrichts meſſen wir daher, um es noch einmal zu wiederholen, nicht an der Maſſe des Erlernten, ſondern an dem Grade der in dem Zöglinge entwickelten Selbſtthätigkeit. Denn ſie beſtimmt in intellectueller Hinſicht, auf die es beim Unterricht ankommt, den Rang, den der aus der Schule in's Leben Entlaſſene in der bürgerlichen Geſellſchaft einnehmen, und den Grad, mit welchem der an das Gymnaſium Abgelieferte der daſelbſt zu erler-

Digitized by Google

nenden Lehrgegenſtände und Wiſſenſchaften ſich bemeiſtern wird. Zur erfolgreichen Thätigkeit in bürgerlichen Geſchäften bedarf es nicht einer Maſſe von Wiſſen, und den Gymnaſien wird ſchlecht vorgearbeitet durch Vollpfropfung des Kopfes oder durch Erdrükkung mit Gedächtnißſtoff; in beiden Lebenskreiſen erringt ſich die erweckte Selbſtthätigkeit den Preis. In dieſem Punkte, den wir überall als unſere Hauptaufgabe erkennen, wollen wir mit andern Schulen wetteifern, und mit dieſem Maßſtabe wünſchen wir unſere Arbeit gemeſſen zu ſehen. Das praktiſche Leben unſerer Schüler und der Rang, den ſie auf höheren Schulen einnehmen werden, muß uns die Probe liefern, ob wir den rechten Weg wandeln. Während der Schulzeit arbeiten wir in Hoffnung, die in dem Maße geſteigert wird, als wir in den einzelnen Lehrſtunden friſche Thätigkeit, Lernluſt und Eifer, aufſtrebenden Sinn, entfeſſelte Rede und Freude an geiſtiger Entwickelung gewahren. Die ganze Schule ſoll eine Gymnaſtik oder Athletik des jugendlichen Geiſtes ſeyn.

IV.

Erziehung und Veredlung der Armen durch Landbau.

Warum ich den nachfolgenden, mir von dem hochgeachteten Manne, von dem die beſprochene Idee ausgegangen, erbetenen Aufſatz in dieſen Blättern mittheile, bedarf weder für den, welcher den Begriff der Erziehung in ſeinem weiten Umfange zu denken ſich gewöhnt hat, noch für den, welcher unter Erziehungsmitteln mehr verſteht als Unterricht, keiner Rechtfertigung, nicht einmal einer Entſchuldigung.

In der „Lebensfrage" habe ich die Nothwendigkeit einer möglichſt energiſchen Erziehung, beſonders der unteren Klaſſen der Geſellſchaft, alſo namentlich der Armen, auseinander geſetzt.

Ich glaube gezeigt zu haben, daß die Gegenſätze, die unter uns neben einander beſtehen, zu den entſetzlichen Dingen gehören, indem z. B. der Eine oft nicht weiß, womit er ſeine Stube heizen, was er am nächſten Tage ſeinen Kindern zu eſſen geben ſoll, während der Andere ſich in Verlegenheit befindet, wo er hin ſoll mit all' ſeinem Gelde; ich habe gezeigt, daß man, ſo lange ſolche Verhältniſſe unter uns zu den normalen gehören, an die Jedermann ſo gewöhnt iſt, daß er darüber gar nicht in Erſtaunen geräth, gar nicht von den Fortſchritten der Humanität und von einem wahr gewordenen Chriſtenthum ſprechen darf, indem wir uns nur zu ſchämen haben. Das muß anders werden!

Gott gebe es, ſprechen Tauſende. Wollte Gott, Alle ſprächen ſo! Dann wären wir dem Ziele näher.

Aber wie?

Die Mittel, die ich kenne, habe ich in der „Lebensfrage“ genannt. Ich glaube ſelbſt, daß bis dahin, wo dieſe vollſtändig angewandt werden, noch eine gute Spanne Zeit verfließen wird Man muß ſich hinein ſchicken, weil es nicht gut iſt, daß man dergleichen zu erzwingen verſuche. Es würde auch zu nichts fruchten.

Aber jenem großen Ziele muß man ſich zu nähern ſuchen.

Wodurch?

Dadurch, daß Jeder eingehe in die zu erwägenden Gedanken, Jeder ſich eine Anſicht bilde, dieſelbe in der Unterhaltung mit denkenden und fühlenden Menſchen zu gewinnen ſuche und ſein einſames Nachdenken auf ſie richte. Das iſt das Erſte.

Das Zweite folgt dann von ſelbſt, nämlich dieß, daß man thätig Antheil nehme an der Bekämpfung der Armuth und der Noth in der Umgebung, in die Gott einen Jeden geſtellt hat.

Beides fordere und verlange ich von jedem Lehrer, der noch Anderes kennt und ſchätzt, als ſeine Künſte in ſeinen vier Wänden.

Ein Lehrer ſoll ein Erzieher ſein. Man erzieht aber weniger durch Worte, als durch Thaten und Einrichtungen, welche die Quellen der Verziehung und Verbildung verſtopfen.

Eines dieſer Mittel, eine dieſer Einrichtungen beſteht in **zweckmäßigere** Beſchäftigung der Armen.

Digitized by Google

In der Arbeit ruht ein unausdenklicher Segen. Mit geſunden Kräften des Leibes und der Seele arbeiten können, es iſt eine Seligkeit. Die nützliche, anſtrengende Beſchäftigung heilt die Wunden, die der Seele geſchlagen worden, und ſie ſtärkt und erhält den Körper. Darum war es ein hoher Segen, als der Schöpfer den Menſchen an die Arbeit wies.

An was für Arbeit? — Er ſchickte den Menſchen auf den Acker. Wir tragen, ſagt man, ſein Ebenbild an uns. Auf, ahmen wir ihm nach! Weiſen wir den Armen, die keine Arbeit haben, einen fruchtbaren Acker an, damit ſie der Arbeit ihrer Hände froh werden! Der Ackerbau iſt die einfachſte, natürlichſte, edelſte Beſchäftigung des Menſchen, der durch leibliche Thätigkeit ſein Brot eſſen will. Es iſt ein Zeichen trauriger Verirrung und Verwirrung der Anſichten, daß unter Vielen unſerer Zeitgenoſſen die Handarbeit und die Arbeit auf dem Acker für ein niedriges Geſchäft gehalten wird.

Iſt die Verarbeitung der Producte ein höheres Gewerbe? Nein, Gott hat kein Geſchäft auch innerlich ſo geſegnet, als den Landbau. Bei ihm verſtummen die Leidenſchaften, und wer ihm obliegt, der arbeitet und betet. Will man ſchlichte, einfache, redliche, biedere, fromme Menſchen finden, man hat ſie unter ſchlichten Landleuten zu ſuchen, nicht in den Städten, am wenigſten in den großen.

Gottes Segen ruht daher von vorne herein auf der Bemühung edler Männer in verſchiedenen Gegenden, auch unſeres deutſchen Vaterlandes, die Armen mit Landbau zu beſchäftigen. Dieſer Segen iſt in der Regel ein äußerer, denn Mißerndten ſind ſelten; ſtets aber ein innerer: Veredlung derer, die mit ihm beſchäftigt ſind. Die Beſchäftigung der Armen auf dem Acker, unter unſeres Gottes herrlichem Himmel, in dem Lichte ſeiner Sonne, in ſeiner Luft, unter ſeinem Regen — iſt eine wahre, großartige Erziehungsanſtalt. In dem Mittelalter ſuchten verkümmerte, verödete, troſtloſe Seelen den verlorenen Frieden hinter den Mauern der Klöſter wieder zu gewinnen; ich würde ihn auf dem Acker ſuchen, pflügend, ſäend, befruchtend. Glücklich zu preiſen iſt der Mann, den ſein Acker redlich nähret; glücklich, ja wahrhaftig beneidenswerth der Lehrer, deſſen Lage es erlaubt, Erheiterung, Belebung, Muth und

Digitized by Google

Kraft in ſeinem Garten, auf ſeinen Feldern zu ſuchen; glücklich der Arme, dem edle Menſchen Gelegenheit verſchaffen, der Mutter Erde abzugewinnen, was er bedarf für ſich und die Seinigen. Das will mehr heißen und das wirkt tiefer, als Almoſen geben denen, die ſie erbetteln. Ein praktiſches Beiſpiel ſolcher veredelnden Richtung liefert der nachfolgende Aufſatz. Der Schauplatz des hier Erzielten war ein Boden, den in den fruchtbaren Rheingegenden kein Menſch der Bearbeitung für werth hält; zwiſchen gut hier und gut dort iſt ein unendlicher Unterſchied. Was daher hier möglich war, muß an andern Orten leicht ſein. Wenn man nur will!

A. D.

Oktober 1835.

Beſchäftigung der Armen durch Landbau.

In Berlin ſind bisher dreimal mit Beſchäftigung der Armen durch Kartoffelbau Verſuche gemacht worden: der erſte, im Jahre 1833, und der dritte, in dieſem Jahre, waren günſtig: der des Jahres 1834 aber fiel nachtheilig aus, zunächſt wegen der beiſpielloſen Trockenheit der damaligen Witterung, aber auch deshalb, weil die Anſichten hinſichts dieſer Unternehmung noch nicht ſo berichtiget waren, als ſie es, zum Theil durch dieſes einmalige Mißlingen, jetzt geworden ſind.

Es wurde nur gedüngtes Land gepachtet, dieſes und Saatkartoffeln unentgeldlich unter die Bebauer vertheilt, deren Verhältniſſe hierbei, ſo wie die Pachtpreiſe jedoch jedesmal verſchieden waren.

Das erſte Mal wurden $4\frac{1}{2}$ Morgen ſandiger Boden zu 10 Thlr. für den Morgen gepachtet und an 13 Bebauer, welche die Verpflichtung hatten, ein Drittheil ihres Erndte-Ertrages abzugeben, nach gleichen Theilen vertheilt; das zweite Mal wurden 6 Morgen ſehr unfruchtbarer Boden, zu 3 Thlr. für den Morgen, $5\frac{1}{2}$ Morgen ſandiger Boden zu 10 Thlr. und $3\frac{1}{2}$ Morgen guter Boden für 50 Thlr., zuſammen alſo 15 Morgen gepachtet und an 45 Bebauer, welche die Verpflichtung hatten, die Hälfte des Erndte-Ertrages abzugeben, gleichmäßig vertheilt;

Digitized by Google

das dritte Mal ſind 12 Morgen ſehr guter Gerſtenboden, zu 12 Thaler für den Morgen gepachtet und an 72 Bebauer, die von ihrer Erndte nichts abzugeben brauchten, gleichmäßig vertheilt worden. Im erſten Jahre wurde das Zehnfache, im zweiten Jahre nur ein Drittheil mehr als die Ausſaat, und in dieſem Jahre etwa das Zwölffache gewonnen.

Das Nähere aller dieſer Verhältniſſe ergeben die anliegenden Berechnungen.

Der Umſtand, daß bei den Verſuchen ſowol Mißwachs als Fruchtbarkeit und bei den Einrichtungen jedesmal Wechſel ſtattgefunden hat, iſt der Angelegenheit dadurch zu ſtatten gekommen, daß ſich mehrfache und reifere Erfahrungen gebildet und daraus für die Verfahrungsweiſe bei dieſer Armenbeſchäftigungs- und Unterſtützungsart gewiſſe Regeln hervorgegangen ſind, die ſich als die zweckmäßigſten und nützlichſten gezeigt haben. Sie ſind ungefähr in nachfolgenden Bemerkungen enthalten.

1) Es muß nur fruchtbarer, etwa guter Gerſtenboden angewendet werden, wenn man nicht Gefahr laufen will, daß die Armen keinen oder nicht genügenden Erſatz für ihre Arbeit haben.

2) Da es unmöglich iſt, den Armen das Land anders als völlig und gut gedüngt zu übergeben, ſo iſt es hier für am nützlichſten erachtet worden, nur gedüngten Acker zu pachten, weil die Verpächter theils Dünger beſitzen, theils weit beſſer dazu eingerichtet ſind, ihn anzuſchaffen, heranzuführen und auszubreiten, als Perſonen, die keine Ländereien an dem Orte, wo gepachtet wird, beſitzen, und die einer ſolchen Düngung wegen ſehr weitläuftige, koſtſpielige und mühſame Einrichtungen machen müßten.

3) Der gemiethete Acker muß vor der Uebergabe an die Bebauer von einem Feldmeſſer in ſo viele Abtheilungen, als vergeben werden ſollen, genau vermeſſen, die Stücke müſſen durch Furchen, kleine Pflöcke und Nummern bezeichnet werden; ferner iſt es nöthig, ſchmale Wege, damit ein Jeder ohne Störung des Andern zu ſeinem Lande gelangen kann, freilich ſo ſparſam als möglich, ſo daß das Erdreich nicht verſchwendet wird, einzurichten und über das Ganze eine Karte aufzunehmen. Da nun unter den Stücken hinſichts der Güte des Bodens Verſchiedenheit beſtehen kann, ſo iſt es am Beſten, ſie durch

das Loos zu vertheilen, einem jeden Bebauer die Nummer des Stückes, welches er erhalten ſoll, ſelbſt ziehen zu laſſen und Nummer und Namen ſogleich in eine Liſte einzutragen. Es haben ſich hier jedesmal Sachverſtändige gefunden, die der guten Sache wegen die Vermeſſung unentgeldlich übernommen haben.

4) Bei der Vertheilung des Ackers nicht bloß auf Dürftigkeit, ſondern auch auf Würdigkeit zu ſehen, iſt beſonders bei den erſten Verſuchen von Wichtigkeit, damit ſich von Anfang an ein guter Geiſt unter den Bebauern bilde, der kräftig genug iſt, ſpäter auch weniger Würdige zum Beſſeren hinzuzuziehen.

Der größere Theil derer, die bisher Land erhalten haben, waren Weber und Wittwen, und erfreulich war es zu bemerken, daß außerdem zwei Männer, die früher in ſehr günſtigen Lebensverhältniſſen ſich befanden, ein ehemaliger Gutsbeſitzer und ein Lieutenant außer Dienſten, den geſunden Sinn zeigten, ſich nicht zu ſcheuen, ihre jetzige weniger glückliche Lage durch Theilnahme an dieſer Beſchäftigung zu verbeſſern.

5) Bei der Uebergabe des Ackers an die Bebauer iſt es nothwendig, ihnen bekannt zu machen, daß man von ihnen erwarte: daß ſie ihre Abtheilungen mit gehörigem Fleiße, und, in ſo fern ſie den Kartoffelbau nicht verſtehen und bereits getrieben haben, nach der Anweiſung, welche man ihnen durch einen anzuſtellenden Aufſeher geben werde, bearbeiten, daß ſie verträglich, friedlich und beſcheiden unter einander und mit dem Aufſeher umgehen, daß ſie ſich weder Unredlichkeit, Trunkenheit noch Unfug irgend einer Art zu Schulden kommen laſſen; daß, wenn ſie dieſen Erwartungen nicht entſprächen, ſie im nächſten Jahre bei etwaiger abermaliger Vertheilung ausgeſchloſſen bleiben würden und daß man ſich das Recht vorbehält, wenn die Wichtigkeit des begangenen Fehlers es erforderlich macht, ihnen das zugetheilte Land ſogleich zu nehmen und ſolches an irgend eine andere würdigere und bedürftige Familie zu übergeben, ohne die Verpflichtung zu haben, ihnen für die etwa darauf verwandte Arbeit das Mindeſte zu vergüten.

6) Gedüngtes Land und Saatkartoffeln müſſen den Bebauern unentgeldlich überwieſen werden. Nach den gemachten Erfahrungen ſcheint es am Beſten, einem Jeden derſelben $\frac{1}{6}$ Morgen anzuweiſen. Eine ſolche Abtheilung kann ohne allzu-

Digitized by Google

groſse Mühe und Zeitaufwand bebaut werden; die Armen können dieſs, da auch Frauen und Kinder an dieſer Arbeit Theil zu nehmen im Stande ſind, in ihren Feierſtunden, ohne Störung ihrer anderweitigen Beſchäftigungen bewirken, und bei gehöriger Bearbeitung und nicht ganz ungünſtiger Witterung kann eine Familie von 5 bis 6 Perſonen auf $1/6$ Morgen Acker ſo viel Kartoffeln, als ſie während des Winter-Halbjahrs bedarf, gewinnen. So ſind zum Beiſpiel hier in dieſem Jahre auf jedem Stück Landes von der gedachten Gröſse durchſchnittlich gerechnet 20 Scheffel Kartoffeln gewonnen worden.

7) Dieſes Ergebniſs iſt bei einer Ausſaat von $10\frac{1}{2}$ Scheffel auf den Morgen, das iſt $1\frac{3}{4}$ Scheffel auf $1/6$ Morgen erzielt worden.

Die Armen haben häufig das Vorurtheil, daſs eine reichlichere Ausſaat und dichtes Ausſetzen derſelben ihnen Vortheil bringe; da dieſes aber im Gegentheil das gehörige Auswachſen der Kartoffeln verhindert und die Erfahrung gelehrt hat, daſs es am nützlichſten iſt, ſo viel Ausſaat zu nehmen als vorſtehend angegeben iſt, ſo muſs der Aufſeher angewieſen werden, hierauf bei dem Legen der Kartoffeln beſonders aufmerkſam zu ſein.

8) Spaten, Hacken, und während der Erndte auch Säcke, müſſen den Bebauern leihweiſe gegeben werden. Da indeſſen viele derſelben manches von dieſen Dingen beſitzen, da die Arbeit nicht von Allen gleichzeitig verrichtet wird, die Geräthſchaften alſo abwechſelnd benutzt werden können, ſo iſt es nicht erforderlich, ſo viel davon anzuſchaffen, als die Zahl der Bebauer beträgt. Da dieſe Spaten, Hacken und Säcke nach der Erndte wieder abgeliefert werden, dergleichen Erforderniſſe auch nicht theuer ſind, ſo iſt dieſer Gegenſtand, der nur eine einmalige und nicht bedeutende Ausgabe nöthig macht, nicht beſonders zu berückſichtigen.

9) Wie aus beiliegenden Berechnungen zu erſehen, iſt in den beiden erſten Jahren den Bebauern $1/3$ Morgen Acker gegeben worden; ſie muſsten aber im erſten Jahre ein Drittheil, im zweiten Jahre die Hälfte ihres Erndte-Ertrages abgeben; in dieſem Jahre hingegen erhielt ein Jeder, wie vorerwähnt, nur ein Sechstel Morgen Land, behielt aber ſeine Erndte unverkürzt und war zu keiner Abgabe von derſelben verpflichtet. Dieſe

letztere Verfahrungsart hat ſich als die viel beſſere bewährt. Iſt auf einen Antheil an der Erndte gerechnet, ſo erfordert dieſes während derſelben und auch ſchon vorher eine ſehr genaue Aufſicht; es muß ferner der Ertrag des Antheiles fortgeſchafft, es müſſen bedeutende und paſſend gelegene Kellerräume gemiethet, während die Kartoffeln in denſelben lagern, muß die Aufſicht fortgeſetzt und endlich dafür geſorgt werden, daß ſie durch Verkauf oder auf andere Weiſe nützlich angewendet werden. Alles dieſes erſchwert die Verwaltung ungemein und veranlaßt eine Menge von Koſten, die weder der Angelegenheit noch den Armen zu Gute kommen. Vereinfacht man aber das Verfahren in der angegebenen Weiſe, vertheilt den Morgen in 6 ſtatt in 3 Theile und verlangt keinen Erndte-Antheil, ſo wird die doppelte Anzahl Armer mit Land verſehen; dieſe haben den vollen Ertrag ihrer Arbeit, der erſparte Koſtenaufwand kommt ihnen zu gut und die Betreibung der Angelegenheit wird dadurch höchſt einfach und leicht.

Zwar hat im erſten Jahre, wie aus der beiliegenden Berechnung zu erſehen iſt, der Abzug von einem Drittheil der Erndte die ganze Ausgabe bis auf wenige Thaler gedeckt, und die Armen erhielten durch einen Koſtenaufwand, der nur 7 bis 8 Thlr. betrug, zwei Drittel des Ertrages der ihnen zu jener Zeit überwieſenen 4½ Morgen; allein damals hatte ein Menſchenfreund unentgeldlich die genaue Beaufſichtigung überhaupt, ſo wie die Aufbewahrung und Verwaltung des einen Drittheils, welches vom Erndte-Ertrag abgezogen wurde, übernommen.

10) Betreibt eine Armenbehörde den Landbau durch Arme, ſo kann ſie ſich, ohne denſelben durch das Verlangen eines Erndte-Antheils zu erſchweren und zu vertheuern, den Erſatz ihrer Koſten am leichteſten dadurch verſchaffen, daß ſie den Acker nur unter Leute, denen ſie im Winter Almoſen zu geben pflegt, vertheilt, und dann dieſe ſtets ihrem Ermeſſen anheim geſtellten baaren Spenden im Verhältniß zu der Hülfe vermindert, welche den Almoſen-Empfängern durch den Kartoffelbau zu Theil geworden iſt.

11) Nur eine Art des Abzuges vom Erndte-Ertrage ſcheint in der Sache ſelbſt und in der Billigkeit zu liegen, und erſchwert und vertheuert die Verwaltung nicht. Es ſollte nämlich den

Bebauern bei Austheilung der Saatkartoffeln angezeigt werden, daß dieſes ein Vorſchuß ſei, den ſie nach der Erndte zurück erſtatten müſſen. Ein ſo in einem beſtimmten Maße gegebenes Darlehen erfordert hinſichts deſſen Zurückgabe nicht die Beaufſichtigung, welche nöthig iſt, wenn ein Erndte-Antheil verlangt wird und die Aufbewahrung der nach der Erndte zurück empfangenen wenigen, zur Saat dargeliehenen Wispel Kartoffeln kann um ſo weniger Koſten verurſachen, als dieſe, welche während des Winters nicht gebraucht werden, in Gruben unter der Erde aufbewahrt werden können.

Dieſer geringe, ganz auf Billigkeit gegründete, den Bebauern wenig fühlbare Abzug kann anderſeits zur größeren Ausdehnung und Verbreitung des Landbaues durch Arme, der dadurch um ſo wohlfeiler und ausführbarer wird, weſentlich beitragen.

12) Es iſt zweckmäßig, das Ausſäen und Erndten ſo ſpät als möglich beginnen zu laſſen. Bei dieſem Kartoffelbau kömmt es nicht darauf an, das Ergebniß deſſelben zu hohen Preiſen in Geld umzuſetzen, wie dieſes die Abſicht derjenigen iſt, welche frühreife Kartoffeln pflanzen. Hier iſt vielmehr der Zweck das Nahrungsmittel ſelbſt, nicht deſſen Ertrag, dem Armen für das Winter-Halbjahr, wo ſein Erwerb gewöhnlich ſtockt, zu verſchaffen; und da bietet die ergiebige und dauerhafte ſpätreife Kartoffel größere Vortheile, als die frühreife dar, welche dieſe Eigenſchaften nicht im nämlichen Grade hat, und es iſt überdies als vortheilhaft zu betrachten, daß die Erndte der Spät-Kartoffel zu einer Zeit eintritt, wo die Bedürfniſſe des Armen dringend werden, wo er bei der durch den Winter unterbrochenen Arbeit in dem Ertrage ſeines Feldes die ſonſt fehlenden Mittel zu ſeiner Erhaltung findet, und fühlend, daß er dadurch von Mangel befreiet wird, haushälteriſch damit umgehen wird, während der nämliche Ertrag in der Mitte des Sommers, bei voller Gewerbsthätigkeit empfangen, ihm leicht als ein Ueberfluß erſcheinen könnte, von dem er wohl, ohne Rückſicht auf die künftige Noth des Winters, einen übeln Gebrauch zu machen geneigt ſein möchte.

13) Die Angelegenheit kann nicht ohne einen Aufſeher, welcher dem Feldbau vorſteht, betrieben werden; von ſeinen

Digitized by Google

guten oder ſchlimmen Eigenſchaften hängt das Gelingen oder Mißlingen der Bearbeitung weſentlich ab. Er muß ein gutgeſinnter, redlicher, mäßiger, erfahrener Mann ſein, der mit den Armen ernſt und liebevoll umzugehen verſteht; er muß den Kartoffelbau genau kennen und mit Land= oder Garten=Arbeit Beſcheid wiſſen. Da die Armen zum Theil mit dem Landbau nicht vertraut ſind, ſo muß er beim Graben und Ausſetzen, beim Behacken, Häufeln u. ſ. w. mit Lehre und Beiſpiel voran gehen, bei allen dieſen Arbeiten jedem der Bebauer fortwährend Anweiſung und Rath ertheilen und bei jedem Einzelnen darauf ſehen, daß das Nothwendige nicht vernachläſſigt wird und zu rechter Zeit geſchieht. Da er aber zugleich über die Bebauer und ihre Stücke, über die Austheilung der Geräthe und der Saat, über das Ergebniß der Erndte u. ſ. w. Liſten führen muß, ſo iſt es nothwendig, daß er des Schreibens kundig ſei. Es iſt erforderlich, daß ihm außer ſeinem Lohne eine gleiche Abtheilung, wie den andern Bebauern, angewieſen werde, damit er ſeinen Mitgenoſſen, an deren Spitze er ſteht, nicht bloß das lehrende, ſondern auch das wirkende Beiſpiel tüchtiger, zweckmäßiger Bearbeitung, des Fleißes und der Ausdauer geben könne, ſo der ſittliche Zweck, welcher der Angelegenheit zum Grunde liegt, um ſo eher erreicht werde und die Bebauer auch aus dem Erfolge ſehen, daß die Ermahnungen und Anweiſungen gut gemeint und richtig waren. Am beſten iſt es, wenn unter den Armen ſelbſt ein ſolcher Mann zu finden iſt. Der Aufſeher wird, wenn ihm ein Ackerſtück zugetheilt wird, ſich um ſo eher mit mäßigem Lohne begnügen können; doch muß ihm, um nicht Eiferſucht zu erregen, kein größeres oder beſſeres Stück, als den andern Bebauern, angewieſen werden.

Der Lohn des Aufſehers, welcher in dieſem Jahre hier angeſtellt war, iſt ſo wie Alles, was ſonſt Preiſe betrifft, aus anliegenden Rechnungen zu erſehen.

14) Zur Verhütung des Diebſtahles, welcher ſo häufig an Feldfrüchten begangen wird, iſt es nothwendig, einen treuen Wächter zu beſtellen, der von der Zeit an, wo die Reiſe der Kartoffeln beginnt, bis nach Beendigung der Erndte Tag und Nacht auf dem Felde zubringt.

Digitized by Google

Hier wurde in dieſem Jahre ein ehemaliger Soldat, ein kräftiger Mann, dazu angeſtellt, der während zehn Wochen bis zum 11. Oktober das Feld bewachte. Er wurde von den 72 Bebauern ſelbſt beſoldet, deren Jeder ihm wöchentlich einen Silbergroſchen und drei Pfennige zahlte; er hat in manchen Fällen den Aufſeher unterſtützt.

Verſuche, die in vorigen Jahren gemacht wurden, das Feld durch die Bebauer ſelbſt nach einer Reihefolge bewachen zu laſſen, haben ſich durchaus unthunlich und unzweckmäßig gezeigt.

15) Obgleich die Erfahrung gelehrt hat, daß faſt keinem der Armen der Platz zur Aufbewahrung ſeiner Erndte gebricht, ſo möchte es, inſofern es thunlich iſt, doch gut ſein, wenn ihnen allenfalls gegen eine billige Miethe ein Kellerraum angeboten werden kann, wo ſie die gewonnenen Kartoffeln unter Aufſicht und ſicher, vor Verderben durch Kälte oder Näſſe geſchützt, aufbewahren können.

Der Grundſatz, daß den Armen dasjenige nicht gegeben werden ſolle, was ſie ſelbſt verdienen können, iſt unſtreitig einer derjenigen, der für die Armenpflege am wichtigſten iſt, am meiſten Wahrheit enthält und die wenigſten Ausnahmen leidet.

Die Gewohnheit, das Eigenthum Anderer durch Verlangen von Almoſen in Anſpruch zu nehmen, kann beſonders dann, wenn es nicht durch die allerdringendſte Noth veranlaßt wird, die Geſinnung nur herabziehen.

Es iſt natürlich, zur eigenen und der Seinigen Erhaltung, Geiſtes- und Körperkräfte ausbildend und anſtrengend, und ſich und Andern nützend, nach Selbſtſtändigkeit zu ſtreben; aber unnatürlich iſt das Gegentheil, und erzeugt deßhalb Laſter und Gebrechen: die nicht genutzten und geübten Fähigkeiten verſchwinden, damit zugleich das Vertrauen zur eigenen Kraft und Thätigkeit, und Trägheit, Schwäche, ſo wie der Wunſch, da zu erndten, wo man nicht geſäet hat, öffnen endlich den übelſten Eigenſchaften Thür und Thor.

Solchen Neigungen durch baare Spenden, die nicht unumgänglich erforderlich ſind, Vorſchub zu leiſten, kann alſo nur eben ſo nachtheilig ſein, als es vortheilhaft iſt, der Noth, ſo wie den ſittlichen und körperlichen traurigen Folgen, die ſie ſo oft

Digitized by Google

erzeugt, durch Verſchaffung der Gelegenheit zum Broderwerb, zu ſteuern.

Aber nicht alle Arten von Gewerbsthätigkeiten bieten gleiche Vortheile dar; ſie ſind vielmehr bei den drei Gattungen derſelben, an denen die arbeitende Klaſſe gewöhnlich Antheil nimmt, bei Fabrikarbeiten, Handwerken und Landbau, ſehr verſchieden.

Die beiden zuerſt genannten, und ganz beſonders Erſtere, hangen zum Theil von Moden, Launen und eingebildeten Bedürfniſſen Anderer ab, werden oft durch Maſchinen entbehrlich und ſind größtentheils in Städten einheimiſch, wo der Andrang gleicher Gewerbtreibenden häufig zu groß iſt; wo die gewöhnlichſten Lebensbedürfniſſe theuer ſind, und wo das Zuſammenwohnen Vieler und ihre Noth und Leidenſchaften, nach weit größeren Verhältniſſen als da, wo die Bevölkerung gering iſt, Laſter und Verbrechen erzeugen. Ein großer Theil jener Gewerbe kann nur im Zimmer getrieben werden und hat zum Theil dadurch, zum Theil durch die einſeitige und dauernde Anſtrengung, die dazu erfordert wird, oder durch die zu bearbeitenden ſchädlichen Stoffe nachtheiligen Einfluß auf die Geſundheit. Der Landbau hingegen in ſeiner ſchlichten Natürlichkeit hat keinen aller dieſer Mängel; unabhängig von Mode und Maſchinenbau iſt ſein nächſtes einfaches Ziel die Hervorbringung der Bedürfniſſe desjenigen, der ſich ihm widmet.

Der Landmann, ohne verwickelte Verhältniſſe mit Menſchen, am wenigſten von den Bedürfniſſen Anderer abhängig, ſondern unmittelbar auf eigenen Fleiß, auf Mäßigkeit und auf den ſichtbaren Beiſtand der Allmacht angewieſen, in fortwährendem Zuſammentreffen mit den täglich ſich erneuenden Wundern derſelben, nur mit Wenigen, die ſich in gleich natürlichen Verhältniſſen bewegen, zuſammenlebend, ſchöpft mit jedem Athemzuge unter Gottes freiem Himmel geiſtiges und körperliches Wohlſein; ſein Geſchäft, von dem großen Vortheile begleitet, daß ganze Familien, Männer, Frauen, Söhne und Töchter, Erwachſene und Unerwachſene, daran Theil nehmen können, wirkt nützlich auf Alle, und die Kinder, von Jugend auf mit Hunderten von nützlichen und natürlichen Anſchauungen, die dem Städter ſtets fremd bleiben, bekannt, und von deſſen

Digitized by Google

verzärtelnder Vergnügungsſucht entfernt, bedürfen kaum einer künſtlichen Erziehung.

Erſt dann, wenn wir die Verſorgung der Armen und der unbemittelten Waiſen außerhalb der Stadt, auf dem Lande, zu bewirken ſuchen, wird unſere Armenpflege ſich eines wahrhaften Fortſchrittes zu erfreuen haben; darum iſt Alles, was dahin führt, von unendlicher Wichtigkeit. Und ſo möge dann der vorſtehend geſchilderte Landbau ein erſter Schritt zu dieſem wünſchenswerthen Ziele ſein!

Dieſer erſte Schritt, dieſer, vermittelſt des Kartoffelbaues der leichteſten und für die Dürftigen zweckmäßigſten Art des Landbaues gemachte Anfang, bietet den ungemein großen Vortheil dar, daß er ohne viele Mühe und Ausgabe, und ſelbſt, wie die Einrichtung bei dem oben geſchilderten erſten Verſuche im Jahre **1833** gezeigt hat, faſt ohne alle Koſten ausgeführt werden kann, daß es daher einer jeden Stadt möglich iſt, ihren Armen durch gleiche Einrichtung die nämlichen Vortheile zu verſchaffen, ja, daß ein jeder Bürger, der nur guten Willen dazu hat, zum Beſten ſeiner armen Mitmenſchen dieſen Verſuch machen kann, und daß man daher um ſo mehr hoffen darf, daß ſich dieſe einfachen Einrichtungen in bedeutendem Maße überall vervielfältigen werden.

Allein man darf nicht verkennen, daß dieſe in mannigfacher Hinſicht ſo nützliche und leicht ausführbare Maßregel keine durchgreifende iſt, da die Armen nur zum Theil, bei Weitem nicht ganz, dadurch verſorgt werden. Man muß alſo hoffen, daß dieſer erſte Schritt zu etwas Bedeutenderem, Umfaſſenderem, zu Armen-Kolonien führen wird.

Mit dieſen wichtigen Anſtalten ſind in den Niederlanden Verſuche gemacht worden. Wenn dieſe bis jetzt nicht ganz den Erwartungen entſprochen haben, ſo liegt es unſtreitig daran, daß dabei, eben weil es erſte Verſuche waren, Fehler begangen wurden, die dem guten Erfolge hinderlich waren. Dieſe Fehler möchten beſonders in folgenden zwei Umſtänden zu ſuchen ſein.

Erſtens, daß man für die Anlagen einen Boden wählte, der noch nicht urbar war; und zweitens, daß man dieſelben von Anfang an, ehe man Erfahrungen geſammelt hatte, nach einem

Digitized by Google

ungeheuern Maßſtabe ausdehnte, vervielfältigte und Hundert-Tauſende darauf verwendete.

Boden, der zum erſten Male bebaut wird, ergiebig zu machen, iſt eine Aufgabe, der oft Leute nicht gewachſen ſind, die von Jugend auf an Landbau gewöhnt und mit demſelben vertraut ſind, und der Erfolg iſt weit ausſehend. Wie konnte es alſo vortheilhaft ſein, eine Bevölkerung, die theils aus Anfängern in der Landwirthſchaft beſtand und um zu beſtehen gleich hinreichend erndten mußte, in ſo ſchwierige Verhältniſſe zu ſetzen. Eben ſo wenig vortheilhaft iſt es, gegen den natürlichen Grundſatz, klein zu beginnen und erſt nach vermehrten und berichtigten Einſichten den Umſtänden zufolge auszudehnen, zu verſtoßen.

Wenn in den Niederlanden vielleicht die Schwierigkeit, zu billigen Preiſen urbaren Boden anzuſchaffen, den erſten Fehler erzeugt hat, ſo ſind dagegen die Verhältniſſe in Deutſchland, beſonders im nördlichen Theile deſſelben, von der Art, daß ſie eine ſolche Nothwendigkeit nicht befürchten laſſen.

Deutſchland iſt weſentlich ein ackerbauendes Land; ein großer Theil von deſſen Bevölkerung iſt mit den Beſchäftigungen des Landbaues vertraut; in vielen Provinzen ſind eingerichtete Landgüter zu billigen Preiſen, unter erleichternden Bedingungen zu erlangen; die Regierungen beſitzen zahlreiche und ausgedehnte Domainen, die ſie zu gemeinnützigen Zwecken verpachten oder ſelbſt benutzen könnten: in allen dieſen Umſtänden liegt der Grund zu der Erwartung, daß Armen-Kolonien für unſer Vaterland mehr als für viele andere Länder angemeſſen und volksthümlich ſind, und bei ernſter Anregung bald einheimiſch werden würden.

Aber auch bei dieſen günſtigen Ausſichten müßte ein erſter Verſuch nicht größer, als durchaus erforderlich iſt, begonnen werden. Eine einzige Muſter-Kolonie ſollte im Anfange genügen, und es müßte den an derſelben zu machenden Erfahrungen und den Umſtänden überlaſſen werden, dieſen Unternehmungen an andern Orten nach deren beſondern Verhältniſſen Eingang zu verſchaffen.

Eine ſolche Muſter-Kolonie ſollte, damit für alle Zeiten des Jahres und für Perſonen von verſchiedenem Alter und ver-

Digitized by Google

ſchiedener Körperſtärke Beſchäftigung gefunden würde, nicht auf Landbau allein, ſondern vereint mit ihm auch auf verſchiedene Arten von Fabrikationen, beſonders ſolcher, die ſich für das platte Land eignen, gegründet ſein; es wäre dann, da viele Hände beſchäftigt werden können und ſollen, leicht möglich, daß zwei wichtige Zweige ländlicher Betriebſamkeit, Seidenbau und Runkelrübenzucker-Fabrikation vorbereitet und emporgebracht werden könnten. Daß gerade jetzt die Anlage von Armen-Kolonien beſonders nothwendig ſcheint, möchte wohl hauptſächlich ſeinen Grund in den zwei bedeutenden Fortſchritten haben, welche in neuerer Zeit durch Aufhebung des Zunſtzwanges und durch Erleichterung der Beſchwerden, unter denen der Landbau und der Landmann ſo lange litten, gemacht worden ſind.

Daß dieſes höchſt wichtige und erfreuliche Fortſchritte ſind, darüber kann Niemand in Zweifel ſein, der es erwägt, daß wir dem Zwecke der bürgerlichen Geſellſchaft, — möglichſt ungehinderte Entfaltung aller Kräfte, — dadurch näher gekommen ſind; aber es liegt in der Gebrechlichkeit der menſchlichen Natur, daß auch das Beſte nicht ohne einigen damit verbundenen Nachtheil erlangt werden kann; und ſo möchte es wol nicht zu läugnen ſein, daß jene Fortſchritte anderſeits zur Ueberfüllung der Städte beigetragen haben.

Mancher Landmann, durch die Vergnügungen in denſelben angelockt, durch den Dienſt im Heere damit bekannt geworden, von trügenden Ausſichten auf leichten Erwerb getäuſcht und bei freieren Verhältniſſen in ſeinen Entſchließungen nicht gehemmt, bereut es, leider oft zu ſpät, ſeinen ländlichen Wohnſitz aufgegeben zu haben; viele Andere mißbrauchten die Freiheit der Gewerbe zu ungründlichem, leichtſinnigen Geſchäftsbetriebe und zu Schließung darauf begründeter, noch leichtſinnigerer Ehen.

Wenn es aber wahr iſt, daß jene wohlthätigen Neuerungen, welche die Länder, in welche ſie eingeführt wurden, blühend und kräftig gemacht haben, andrerſeits eine der Veranlaſſungen zu dem allzugroßen Andrange nach den Städten geworden ſind, ſo kann dieſes nicht den Wunſch, den bedeutenden Vortheil des geringeren Nachtheiles wegen entbehren zu wollen, wol aber den Gedanken, dieſe wo möglich auszugleichen, erſtehen laſſen; und es erſcheint einfach und richtig, daß Armen-

Kolonien das beſte Ausgleichungsmittel dafür ſind. Wenn es nöthig iſt, die Bevölkerung der Städte zu vermindern, ſo führe man einen Theil derſelben auf das Land zurück; der Erdboden iſt reich genug für Alle, die ihn bearbeiten und ſich bloß ernähren wollen. Nur die Gelegenheit, dieſes zu können, muß denen, die durch beſondere Umſtände oder unüberlegte Schritte verarmt ſind, gegeben werden. Es ſoll dieſes keine reichliche Verſorgung ſein; nur dem äußerſten Elende, wodurch Geiſt und Körper verkrüppelt, welches zur Verſuchung zu Verbrechen führt, ſoll eine dargebotene, für Sittlichkeit und Geſundheit vortheilhafte Beſchäftigung abgeholfen werden; die Verſchaffung eines beſſern Looſes aber der eigenen Betriebſamkeit, die nie gehemmt, ſondern nur angeregt werden ſollte, überlaſſen bleiben. Darum ſcheint es auch nachtheilig, die Armen in die Kolonien als Eigenthümer einzuſetzen. Ein kleines Haus nebſt Garten und ein zum Kartoffelbau geeignetes Ackerſtück, beides nur ſo groß, daß eine Familie es bebauen kann, eine Kuh und Ackergeräth, werde ihnen gegen billige Pacht, die ſie nach ihrer Wahl durch Arbeitstage für die Kolonie, oder durch Geld vergütigen könnten, gegeben. Hinſichts der Verbeſſerung ihrer Lage wären ſie auf Weberei, auf andere Fabrik= oder ſonſtige Arbeiten zu verweiſen; und auch in dieſer Hinſicht wäre es gut, wenn, wie vorerwähnt, Runkelrübenzucker=Fabrikation und Seidenbau in ſolchen Kolonien betrieben werden könnten; ſo wie es denn überhaupt in den mannigfaltigſten Beziehungen nur von dem allergrößten Nutzen ſein kann, wenn dieſe wichtigen Zweige der Betriebſamkeit Beförderung fänden; und es wäre ein Grund mehr, die Einrichtung von Armen=Kolonien zu wünſchen, wenn ſie ein Mittel hiezu wären.

Daß die Armen, unter denen viele ſind, die von Jugend auf Landbau getrieben haben, Gefallen an ſolchen Anſtalten finden möchten, daß dieſe Einrichtungen ſich durch ihren eigenen zweckmäßig geordneten Betrieb erhalten würden, iſt wol nicht zu bezweifeln. Mehrere, der in dieſem Jahre mit Kartoffelbau beſchäftigten Armen, befragt: ob ſie wol auf ähnliche Weiſe, wie vorſtehend beſchrieben, verſorgt zu werden wünſchten und auf das Land ziehen würden, erklärten, daß ſie es als ein großes Glück anſehen und mit Dank und Freuden, eine ſolche

Digitized by Google

Anerbietung, die ſie aus ihrem Elende reißen würde, annehmen möchten.

Viele erfahrene und der Landwirthſchaft kundige Männer ſind auch der Meinung, daß gut geleitete Armen-Kolonien ſich ſelbſt erhalten können. Selbſt die Ergebniſſe des Kartoffelbaues durch hieſige Arme ſprechen dafür, indem im erſten Jahre der Verſuche, ſelbſt auf ſandigem Boden, das Zehnfache geerndet wurde und, wie ſchon oben geſagt, das von den Armen abgegebene Drittheil des Erndte-Ertrages die Koſten für Pacht des gedüngten Ackers und für Saatkartoffeln bis auf eine geringe Kleinigkeit deckte; die Bebauer alſo zwei Drittheile der Erndte umſonſt, ohne daß es Koſten verurſachte, erhielten.

Der Kartoffelbau, in der Nähe von Städten durch Arme betrieben, ſo wie die Einrichtung von Armen-Kolonien können ferner noch für einen andern wichtigen Zweck: die Verbreitung des Landbaues unter den Juden, vortheilhaft benutzt werden. Seit zwanzig Jahren haben ſich mit großem Erfolge Handwerke unter ihnen verbreitet. Es iſt aber ſchon oben bemerkt worden, daß dieſe für Armenverſorgung nicht die Vortheile, wie der Landbau, darbieten, und es wäre wol an der Zeit, einen zweiten und größeren Fortſchritt durch Ackerbau vorzubereiten. Dieſe Verſuche würden ganz beſonders den Juden in Polen, wo ſie einen bedeutenden Theil der Bevölkerung ausmachen, zu ſtatten kommen. Dort, wo eine große Anzahl derſelben ſchon ſeit vielen Jahren mit Handwerken beſchäftigt iſt, hat dieſes dennoch nicht verhindern können, daß ſie gerade da in der allergrößten Armuth und im tiefſten Elende leben. Die Handwerker unter ihnen befinden ſich nicht in viel beſſerer Lage als die Andern, welche einen erbärmlichen und mühevollen Kleinhandel treiben.

Die dortigen Juden, Männer ſowohl als Frauen, ſind in der Regel von kräftigem Körperbau. Der Ackerbau iſt in Polen völlig einheimiſch, der Landbeſitz billig zu erlangen, und alles ſpricht dafür, daß es den großen und unternehmenden Kapitaliſten unter den Juden in Deutſchland ein Leichtes ſein würde, ihre Brüder in Polen, durch Hinweiſung und Anreizung zum Ackerbau, aus der ſchrecklichen Lage zu reißen, in welcher ſie ſich befinden. Nicht aber bloß für die polniſchen, auch für die deutſchen Juden würden ſolche Unternehmungen höchſt nützlich ſein,

Digitized by Google

und es wäre den reichen jüdiſchen Gemeinden ein Leichtes, mit dem Kartoffelbau bei Städten, in der Weiſe, wie es im Eingang dieſer Schrift angegeben iſt, den erſten Schritt zu thun und das nützlichſte aller Gewerbe, den Landbau, unter ihre Arme einzuführen, und dieſe ſo von dem Fehler der Arbeitsſcheu, ſich ſelbſt aber von dem Vorwurfe zu befreien, jenem Fehler durch bloßes Spenden ohne gründliche Unterſuchung der Würdigkeit, Betriebſamkeit und Dürftigkeit der Empfangenden, und durch Ertheilung von Almoſen an Arbeitsfähige, Vorſchub zu leiſten.

Eine kleine Aenderung in der Einrichtung möchte vielleicht bei dem Kartoffelbau durch jüdiſche Arme, beſonders um bei den erſten Verſuchen denſelben ihren Gewohnheiten und Neigungen angemeſſener zu machen, empfohlen werden können. Dieſe Armen pflegen mäßig zu ſein; ſie machen in der Regel keinen übeln Gebrauch von dem Gelde, zu deſſen Beſitz ſie gelangen; ſie lieben Unternehmungen, die Gewinn verſprechen; es würde alſo ihre Thätigkeit, durch den Bau der früh reifenden Kartoffeln, welche zu höheren Preiſen abzuſetzen ſind, vielleicht leichter anzureizen und wol ſchwerlich zu beſorgen ſein, daß ſie den Erlös verſchwenden werden. Würde dann eine große Anzahl jüdiſcher Gemeinden den Kartoffelbau, dieſe ſo einfache und leicht herzuſtellende Einrichtung, einführen und ihre arbeitsfähigen Armen, die von derſelben keinen Gebrauch machen wollen, nicht unterſtützen, ſo dürfte man vielleicht bald eine ehrenwerthe, mit Landbau beſchäftigte Klaſſe unter den Juden entſtehen ſehen.

Am Schluſſe dieſes Aufſatzes, zu der Beſchreibung des hier ſtatt gefund.nen Kartoffelbaues durch Arme zurückkehrend, mag die Schilderung der Art und Weiſe, wie die Bebauer dieſe Unternehmung aufgenommen haben, einen, wenn auch vor der Hand erſt nur geringen Beweis geben, daß die in dieſer Schrift aufgeſtellte Behauptung, daß der Ackerbau in ſeiner Natürlichkeit und Einfachheit, mehr als andere Gewerbe, einen ſittlich wirkenden Einfluß ausübe, keine auf einſeitigen Anſichten beruhende Schwärmerei ſei.

Faſt ohne Ausnahme haben ſämmtliche während der letzten drei Jahre hier mit Kartoffelbau beſchäftigten Armen ihre größte Erkenntlichkeit und Freude über dieſe Einrichtung bezeigt; ſie

Digitized by Google

waren im Ganzen während dieſer Beſchäftigungen friedlich, mäßig, beſcheiden, arbeitſam und pflichtgetreu; ſelbſt der größte Theil derjenigen, die des Ackerbaues unkundig waren, bemühte ſich, die dazu nöthige Geſchicklichkeit zu erlangen, und es hat nicht verlautet, daß von der Erndte ein unzweckmäßiger, oder ein anderer als der beabſichtigte Gebrauch gemacht worden wäre. Selbſt im zweiten Jahre, als bei noch nicht gehörig feſtgeſtellter Erfahrung ſandiger Boden gepachtet war und dieſer bei einer ſeltenen, faſt beiſpielloſen Dürre unergiebig blieb; wo ferner nach den zu jener Zeit angenommenen, jetzt berichtigten Grundſätzen die Hälfte der unbedeutenden Erndte abgegeben werden mußte, ſelbſt damals hörte man keine Klage, mit Ergebung ſchrieben die Armen den geringen Erfolg, den aus den Fügungen Gottes hervorgehenden widrigen Umſtänden zu und Alle erklärten, daß ſie die größtentheils getäuſchten Hoffnungen gerne verſchmerzen wollten, wenn ſie nur die Gewißheit hätten, daß die Unternehmung im nächſten Jahre erneuert werden würde. In dieſem Jahre aber erweckte das Gefühl des Guten, welches ihnen durch eine geſegnete Erndte zu Theil geworden war, eine ſo dankbare und wahrhaft fromme Geſinnung unter ihnen, daß aus ihrer Mitte, ohne irgend eine äußere Anregung, der Gedanke hervorging, andern Armen, die nicht gleich ihnen durch Landbau mit Nahrungsmitteln für den Winter verſorgt worden waren, einen Theil ihres Segens zu ſchenken; und ſo veranſtalteten ſie eine Sammlung von Kartoffeln aus ihrer Erndte, zu welcher ein Jeder willkürlich und nach Gefallen beitrug. Nur zwei unter den zweiundſiebenzig Bebauern haben ſich von der Beiſteuer hierzu ausgeſchloſſen.

Digitized by Google

Berechnung des Kartoffelbaues im Jahre 1833.

	Thlr.	Sgr.	Thlr.	Sgr.
Von 13 Bebauern wurden auf $4^{1}/_{2}$ Morgen Land 407 Scheffel Kartoffel geerndtet, wovon der dritte Theil, den ſie abgeben mußten, welchen ſie theils in der Frucht ſelbſt, theils in Geldvergütigung lieferten, 135 Scheffel $10^{2}/_{3}$ Metzen betrug, die zum damaligen Preiſe von 12 Sgr. pr. Scheffel veranſchlagt eine Einnahme darſtellten von	. .	. .	54	8
Hingegen betrug die Pacht von $4^{1}/_{2}$ Morgen gedüngtes Land zu 10 Thlr. pr. Morgen	45	} —	62	—
und die Ausgabe für 40 Scheffel Saatkartoffeln etwa	17			
Für Beaufſichtigung, welche ein Menſchenfreund übernahm und ſehr gut leitete, da er die Landwirthſchaft erlernt und getrieben hat, war nichts zu zahlen; und ſo veranlaßte die Angelegenheit im Jahre 1833 nur eine Ausgabe von	. .	. .	7	22
Hingegen hatten 13 arme Familien, nach Abzug der Abgaben von einem Dritttheile des Erndte-Ertrages, 271 Scheffel $5^{1}/_{3}$ Metzen gewonnen, welche zu 12 Sgr. pr. Scheffel einen Ertrag ergiebt von	. .	. .	108	16
ein Gewinn, der ihnen zugekommen iſt, ohne daß andrerſeits mehr als die erwähnten 7 Thlr. 22 Sgr. aufgewendet worden waren.				

Berechnung des Kartoffelbaues
im Jahre 1834.

	Thlr.	Sgr.	Pf.	Thlr.	Sgr.	Pf.
Pacht f. 5½ Morg. gedüngtes Land à 10 Th.	55	—	—			
" " 6 " " " " 3 "	18	—	—			
" " 3½ " " "	50	—	—			
zuſ. 15 Morgen, für eine Pacht von . .	. .	. .	. .	123	—	—
7½ Wiſpel Kartoffeln zur Ausſaat, à 9 Thlr. pr. Wiſpel.	. .	. .	. .	67	15	—
15 Spaten	10	—	—	14	—	—
2 Dutzend Hacken	4	—	—			
zuſammen	. .	. .	. .	204	15	—
Das Land war an 45 Bebauer vertheilt worden und die Erndte ergab 9 Wiſpel 16 Scheffel 12 Metzen, wovon die Bebauer die Hälfte abgeben mußten, im Betrage von 4 Wiſpel 20 Scheffel 6 Metzen, berechnet zu 16 Thlr. pr. Wiſpel, macht	77	17	6	91	17	6
Die oben erwähnten Geräthſch. ſind im Beſtande geblieben u. daher hier zu berechnen mit	14	—	—			
Es ergab ſich alſo ein Verluſt von . . .	. .	. .	. .	112	27	6
Hingegen iſt die andere Hälfte der Erndte den Bebauern mit 4 Wiſpel 20 Scheffel 6 Metzen verblieben, welche, zu 16 Thlr. pr. Wiſpel veranſchlagt, betragen	. .	. .	. .	77	17	6
Bleibt Ausfall	. .	. .	. .	35	10	—

Es muß indeſſen bemerkt werden, daß der Preis der Kartoffeln im Jahr 1834 wegen des damaligen Mißwachſes derſelben weit über 16 Gr. Cour. pr. Scheffel geſtiegen war und ſich bis zum Frühjahr hoch erhalten hat, ſo daß demnach die beiden hier oben zu 16 Thlr. pr. Wiſpel berechneten Hälften der Erndte, welche zuſammen 9 Wiſpel 16 Scheffel 12 Metzen betragen hat, ſtrenge genommen höher als hier geſchehen iſt, hätten berechnet werden können. Wird dieſes in Anſchlag gebracht, ſo würde wahrſcheinlich gar kein Verluſt, vielleicht ſogar einiger Gewinn zu berechnen geweſen ſein.

Bemerk. Auch im J. 1834 wurde die Aufſicht von dem näml. Menſchenfreunde, der ſie im J. 1833 übernommen hatte, unentgeldl. geführt.

Digitized by Google

Berechnung des Kartoffelbaues
im Jahre 1835.

	Thlr.	Sgr.	Thlr.	Sgr.
In dieſem Jahre, wo den Bebauern die ganze Erndte ohne irgend einen Abzug überlaſſen wurde, waren die Ausgaben:				
Pacht für 12 Morgen gedüngtes Land à 12 Thlr. pr. Morgen	144	—		
5¼ Wispel Kartoffeln zur Ausſaat à 12 Thlr. pr. Wispel	63	—		
Lohn für den Aufſeher	20	—	227	—
Hingegen haben die 72 Bebauer, an denen das Land vertheilt wurde, 1416 Scheffel Kartoffeln gewonnen, welche, zu 15 Sgr. pr. Scheffel berechnet, betragen . . .	. .	. .	708	—
Demzufolge ergiebt ſich ein Gewinn von	. .	. .	481	—
Es iſt zu bemerken, daß dem Aufſeher ein Stück Land zugetheilt, und daß er folglich einer der 72 Bebauer war.				

V.

Der vorbereitende mathematiſche Unterricht.

Es iſt jetzt wol allgemein anerkannt, daß die mathematiſchen Wiſſenſchaften einen für die Ausbildung des jugendlichen Geiſtes ſehr zweckmäßig zu benutzenden Stoff enthalten, und es verſchwindet immer mehr das Vorurtheil, daß dieſer oder jener Schüler keine Anlage zur Mathematik habe. Denn ſo wie es wol zum tieferen Eindringen in eine jede Wiſſenſchaft einer eigenthümlichen Geiſtesrichtung, eines beſonders zu erweckenden Intereſſes bedarf, ſo iſt nicht zu leugnen, daß die höheren Theile

der Mathematik eine Abſtraction erfordern, eine Ausdauer und Fertigkeit in einem trockenen Mechanismus, eine ganz ſpecielle Theilnahme an der Erforſchung rein ideeller Wahrheiten, wie ſie nicht bei jedem Menſchen vorausgeſetzt werden können; — aber die auf höheren Bürgerſchulen und Gymnaſien in den Schulunterricht gezogenen Gegenſtände ſind jedem Geiſte faßlich, und es kommt nur darauf an, einen ſicheren Grund zu legen und durch allmäliges Fortſchreiten vom Leichteren zum Schwereren ein feſtes Gebäude aufzuführen.

Der oben erwähnte Vorwand, daß mancher Schüler keine Anlage zur Mathematik habe, iſt ganz ungegründet; denn es ſind die einfachſten Begriffe, womit ſich dieſelbe beſchäftigt; daß derſelbe aber ſo oft vorgeſchützt und von Manchen doch noch geglaubt wird, liegt nur in dem falſchen Betreiben der Anfangsgründe. Ohne Rückſicht auf ihren praktiſchen Nutzen ſoll die Mathematik auf Schulen dazu dienen, den Verſtand der Kinder und heranwachſenden Jünglinge zu ſchärfen, ſie an richtiges Schließen zu gewöhnen: dazu ſind die mathematiſchen Begriffe wegen ihrer Einfachheit vorzüglich geeignet. Aber ſo einfach ſie ſind, müſſen ſie doch erſt dem Geiſte ſo klar und geläufig als möglich gemacht werden, ehe man ſie zu jenen Verſtandes-Uebungen anwenden kann. Denn beginnt man auf einer Bildungsſtufe, wo ſchon mancherlei Kenntniſſe beigebracht, das Denkvermögen an anderen Gegenſtänden vielfach geübt iſt, den ſtreng wiſſenſchaftlichen mathematiſchen Unterricht ohne Vorbereitung, ſo wird dem Schüler gleichzeitig ein neuer Stoff in einer ganz neuen Form geboten; nur der fähigere Kopf faßt die Sache richtig auf, der größere Theil arbeitet rein mechaniſch mit, hat kein Intereſſe daran, weil er dem Vortrage nicht zu folgen vermag. Der mathematiſche Unterricht bedarf alſo einer gewiſſen Vorbereitung. Niemand wird mit der Buchſtabenrechnung beginnen, wenn nicht dem Schüler die verſchiedenen Zahlenverhältniſſe, welche ihm nun in ihrer Allgemeinheit und Abſtractheit geboten werden, geläufig ſind. Daſſelbe iſt nothwendig für die Geometrie.

Die Linien, Winkel, Figuren in ihren verſchiedenen Verbindungen mit und in ihren Beziehungen zu einander müſſen

zur klarſten Anſchauung gebracht werden. Es laſſen ſich hier drei Stufen unterſcheiden:

I. Man beginne mit den Linien, hauptſächlich den graden; laſſe die Anzahl der möglichen Durchſchnittspunkte finden, gebe einen klaren Begriff von parallelen Linien, übe die Winkel ein ihrer Größe und Lage nach, wie viel und was für Winkel von einer beſtimmten Anzahl geraden Linien gebildet werden können. Es iſt hier nicht nothwendig, alle Fälle und möglichen Verbindungen zu erſchöpfen, ſondern es kommt darauf an, daß der Knabe alle dieſe Fälle ſelbſt finde, ſie durch Zeichnung darſtelle, die Regel, welche ſich etwa aus den Einzelnheiten herleiten läßt, auffinde. Es iſt darauf zu achten, daß die Figuren recht ſauber und nett ausgeführt werden, daß die Schüler in ſteter Selbſtthätigkeit erhalten, durch die größte Mannigfaltigkeit und möglichſte Abwechslung der Aufgaben immer auf's Neue angeregt werden. Der Lehrer nehme einzeln die Schüler an die Tafel, gebe ihnen auf, beſtimmte Fälle zu zeichnen: ſo leicht dieſe Aufgaben Einigen erſcheinen mögen, ſo ſchwer wird es Andern, ſchnell die Löſung zu finden.

II. Von den Figuren. Hier ſind nur die wichtigſten hervorzuheben: Dreieck, Viereck, Parallelogramme, Vieleck, Kreis. Die Arten des Dreiecks nach Seiten und Winkeln können von den Schülern ſelbſt aufgefunden werden; der Lehrer helfe nur nach zur Vervollſtändigung und führe zu beſtimmten Erklärungen. Die wichtigſten Eigenſchaften des Dreiecks, die Sätze von der Congruenz müſſen ohne ſtrenge Beweiſe durch die Anſchauung zur klaren Einſicht gebracht werden. Man füge die einfachen Conſtructionen hinzu, und an den Gebrauch von Lineal und Cirkel zu gewöhnen. Die Winkelbeſtimmungen durch Verhältniſſe und Theilungen geben eine paſſende Verbindung der geometriſchen und arithmetiſchen Uebungen. Die Arten der Vierecke und der Parallelogramme nebſt ihren wichtigſten Eigenſchaften müſſen auf dieſelbe Art, wie beim Dreieck, erläutert werden. Bei den Vielecken giebt die Berechnung der Winkelſumme, die Theilung durch Diagonalen, wie viele derſelben gezogen werden können, eine paſſende Uebung. Durch die regelmäßigen Polygone mache man den Uebergang zum Kreiſe, von dem aber nur

Digitized by Google

die Benennung der darin gezogenen Linien nebſt den einfachſten Sätzen vorzunehmen ſein wird.

III. Vom Flächeninhalt der Figuren. Hier gebe man die praktiſchen Regeln zur Ausmeſſung der Figuren und übe ſie an Beiſpielen aus dem gemeinen Leben. Die Veränderungen, Verwandlungen, Theilungen liefern ein weites Feld, die Kräfte des Schülers zu üben, ſeine Anſchauungen zu erweitern. Man füge den pythagoräiſchen Lehrſatz hinzu: man kann die Katheten-Quadrate ſo zerſchneiden, daß die Theile gerade das Hypotenuſen-Quadrat decken.

Wie weit dieſer letzte Theil ausgeführt werde, hängt ganz von dem Zwecke der Anſtalt, von dem Standpunkte der einzelnen Klaſſen ab. Gehen ſchon Viele in's praktiſche Leben über, ſo könnten dieſe Regeln deſto ausführlicher gegeben, auch einige Sätze von der körperlichen Geometrie hineingezogen werden. Folgt aber ein wiſſenſchaftlicher Unterricht, ſo kann dieſer dritte Theil ſehr kurz abgehandelt werden.

Man beſorge nicht, daß durch eine ſolche Vorbereitung dem wiſſenſchaftlich-mathematiſchen Unterrichte Abbruch geſchehe. Hier tritt eine ganz andere Tendenz ein, die nur nach einer ſolchen Vorbereitung mit Glück verfolgt werden kann. Es muß in dem Schüler das Beſtreben geweckt werden, den nothwendigen Zuſammenhang von Sätzen, die er durch die Anſchauung kennen gelernt hat, nachzuweiſen.

Oels. Dr. Franz Bredow.

VI.

Was, auch in Schleſien, bei den Seminar-Präparanden noch vorkommt.

(Aus dem Programm des Hrn. Wetzel, Director des katholiſchen Schullehrer-Seminars in Breslau, Frühling 1836.)

Unter Gottes väterlichem Beiſtande haben wir uns im verfloſſenen Jahre wieder bemüht, tüchtige und brauchbare Schul-

Digitized by Google

männer für die Provinz zu bilden. Der Herr hat unſere Anſtrengung geſegnet. Den 21. und 22. d. M. werden unter dem Vorſitze eines Königlichen und eines Fürſtbiſchöflichen Commiſſarius 40 größtentheils 20jährige Jünglinge, nach Maßgabe ihres Fleißes und ihrer Kräfte vorbereitet, Behufs ihrer Entlaſſung und ſofortigen Anſtellung als Adjuvanten geprüft. Leider wird dadurch dem herrſchenden Lehrermangel bei weitem noch nicht abgeholfen, und es iſt nicht die geringſte Ausſicht vorhanden, daß er jemals gedeckt werden ſollte, wenn nicht von Seiten der höchſten Staatsbehörde ein drittes Seminarium huldreichſt errichtet wird: denn wie ich aus ſicherer Quelle erfahren habe, dürften allein, um nur die im Elementarlehrer-Perſonal des Oppelner Regierungs-Departements vorhandenen Lücken auszufüllen, anderthalb hundert junge Männer erforderlich ſein. An Präparanden hat es bis jetzt noch nicht gefehlt. Im Jahre 1834 betrug ihre Anzahl 96, im nächſtfolgenden 93, im laufenden 79. Dieß giebt einen Durchſchnitt von 89. Nur die Hälfte können wir aufnehmen, weil ſich in der Anſtalt nicht über 130 unterbringen und auch wol nicht mehrere bei den obwaltenden Umſtänden gründlich und vollſtändig, hauptſächlich in Beziehung auf die Praxis, bearbeiten laſſen. Wie ſoll nun dem Uebel geſteuert werden? Etwa durch Umgehung der Seminarien? Nur aus Rückſicht auf die gegenwärtige Noth möchte ich mich dazu verſtehen, die Frage mit Ja zu beantworten, bleibe aber bei der feſten Ueberzeugung, man müſſe hierin äußerſt vorſichtig und behutſam verfahren. Der Tertianer und Secundaner ſind eben nicht wenige, die innerhalb einiger Monate der ſchweren Unterrichtskunſt ſich bemächtigen zu können wähnen; aber die Erfahrung lehrt, daß ſelbſt Studenten nach vollendetem Univerſitäts-Kurſus nicht einmal einem mittelmäßigen Seminariſten das Gleichgewicht halten. Daraus folgt denn mit aller Gewißheit, daß angehende Schulmänner durch längere Zeit von Sachverſtändigen beobachtet und geleitet werden müſſen, wenn ſie nicht durch ihr ganzes Leben ſich ſelbſt zum Verdruß und Aerger fortſtümpern und endlich aus lauter Mißbehagen dem ſo ſchweren Berufe, leider zu ſpät, wieder den Abſchied geben ſollen. Von den dießjährigen Präparanden, die wir den 21. und 22. d. M. ſorgfältig und gewiſſenhaft geprüft haben,

Digitized by Google

ſind 44 für den erſten und 5 für den zweiten Kurſus einem Königlichen Hochlöblichen Provinzial-Schul-Collegium zur Aufnahme vorgeſchlagen worden. Die Geſammtzahl der Seminariſten wird ſich demnach im nächſten Jahre auf 126 belaufen. Von den Zurückgewieſenen waren einige dem Körper, andere dem Geiſte nach für den Schullehrer-Beruf nicht qualificirt; mehreren fehlten auch die nöthigen Vorkenntniſſe in der Muſik. Unbeſchreiblich elend zeigten ſich Viele hinſichtlich ihres Culturzuſtandes. Weil die Sache in der That an das Unglaubliche grenzt, ſo folgen hiermit einige Pröbchen. Die ſchriftlichen Arbeiten beſtanden 1) in einem kleinen Aufſatz, 2) in dem Nacherzählen einer kurzen Geſchichte und 3) in der Beantwortung mehrer Fragen aus verſchiedenen Unterrichtsfächern.

Ueber die Wichtigkeit des Schullehrer-Berufs giebt nun der Eine Nachſtehendes zum Beſten:

> „Der Schullehrer-Beruf iſt theils eine ſehr ſchwere Sache, aber wenn man nur fleißig iſt, und die Pflichten und Befehle leiſtet, ſo iſt er leichter. Wie viel Mühe und Zeit muß man haben, bis man ſo weit gekommen iſt; die Eltern und Lehrer muß ſchon früh mich chriſtlich und gut erziehen.“

Die Antworten auf die vorgelegten Fragen ſtrotzen zum Theil von Unſinn; als:

Frage. In welchem von den Zehngebothen wird der Neid verbothen?

Antw. Im fünften.

Frage. Was iſt der Neid?

Antw. Eine böſe Neugung.

Frage. Welche Perſonen haben ſich im alten Bunde durch Vaterlandsliebe ausgezeichnet?

Antw. Der General Feldmarſchall Blücher von Wahlſtadt oder: Friedrich der Große König von Preußen.

Frage. Zu welcher Klaſſe von heiligen Büchern gehören die Briefe der Apoſtel?

Antw. Zu den Büchern der Chronik.

Frage. Wodurch unterſcheidet ſich das Umſtandswort da von dem Bindeworte da?

Antw. Da als Umſtandswort iſt es wortbeſtimmend.

Digitized by Google

Frage. Welcher Unterſchied iſt zwiſchen nie und nicht?
Antw. Nie iſt ein Vorwort und nicht ein Vorwort.
Frage. Wie werden die perſönlichen Fürwörter deklinirt?
Antw. Prononen.
Frage. Welcher Unterſchied iſt zwiſchen den Wörtern voran und vorwärts?
Antw. Voran iſt ein Bindewort, vorwärts ein Beſtimmungswort.
Frage. Welcher Unterſchied iſt zwiſchen trinken und tränken, zerſpringen und zerſprengen, lauten und läuten?
Antw. Trinken iſt ein Zeitwort. Tränken Beſtimmungswort, zerſpringen und zerſprengen Vierwörter, lauten Vorwort, läuten Beſtimmungswort.
Frage. Warum haben die Fiſche keine Stimme?
Antw. Weil ſie keine Zunge haben. Oder: Wenn die Fiſche Stimme hätten, ſo würde im Meere ein ſo großer Lärm ſein, daß es gar nicht zum Aushalten wäre. Oder: Darum haben die Fiſche keine Stimme, daß ſie oft und unzähligemahl aus ihrer Gefahr des Todes entgehen können.
Frage. In welchen Fällen iſt der Lehrer die Urſache der Unachtſamkeit?
Antw. Die Urſache des Lehrers iſt dieſe Art der nicht eingezogen iſt, durch Trunk und Spielerei u. ſ. w.
Frage. Welches ſind die größten und kleinſten Theile, in die ein Ganzes zerlegt werden kann?
Antw. Die größten ſind die ganzen und die Kleinſten ſind deren es einendliche gehn.
Frage. Was bedeutet die Redensart: einem Sand in die Augen ſtreun?
Antw. Die Redensart iſt eigentlich Um Sie jemanden Sand in die Augen zu ſtreuen. Die Augen werden davon böſe.

Dieß mag hinreichen, um wiederholt anzudeuten, wie traurig das Präparanden-Weſen hie und da noch beſtellt ſein müſſe. Was aber in der Sache am meiſten auffällt, iſt: daß faſt ganz verwahrloſ'te Subjecte bei der Meldung, wo nicht unbedingt gute, ſo doch gewiß ziemlich gute Zeugniſſe uns vorlegen. Hoffentlich wird es mit jedem Jahre beſſer werden!

Digitized by Google

VII.

Beurtheilungen und Anzeigen.

Leſe- und Lehrbuch für mittlere Elementarklaſſen. Nach den in dem Schriftchen: „Die Zwecke des Leſens ꝛc.“ ausgeſprochenen Grundſätzen ausgearbeitet von **M. Junker.** Eſſen bei G. D. Bädeker. **1835. 4** ggr.

Realbuch für mittlere Elementarklaſſen u. ſ. w. von demſelben, ebendaſelbſt. (Beide zuſammen in fortlaufender Seitenzahl [illegible]3 S.) **10** ggr.

Der erſte Theil zerfällt in drei Abſchnitte: 1) Uebungsſtoff zum Satzleſen (S. 3 — 15): nackte, ausgebildete, zuſammengezogene und zuſammengeſetzte Sätze; 2) Leſeſtücke in Proſa (S. 30 — 56); 3) Leſeſtücke in Poeſie (S. 56 — S. 81) — Sprichwörter.

Eigenthümliches findet ſich in dieſem Theile nicht. Der zweite enthält: 1) Erdkunde von dem Schulhauſe aus bis zum preußiſchen Staate. Alſo nur Heimaths- und Vaterlandskunde; 2) geſchichtliche Erzählungen (12), geſammelt; 3) Naturgeſchichte, nämlich einzelne Beſchreibungen von Thieren, Pflanzen, Mineralien; 4) der menſchliche Körper. In den geographiſchen Abſchnitten herrſcht der gewöhnliche erzählende, in den naturgeſchichtlichen der beſchreibende Ton.

Die fehlenden Theile des Realbuches: Geſchichte, allgemeine Erdkunde, Himmelskunde u. ſ. w. ſind wahrſcheinlich in einem dritten Theile zu erwarten.

Gemeinfaßliche Darſtellung einiger der wichtigſten und anziehendſten Gegenſtände aus der Naturlehre, welche einer Veranſchaulichung bedürfen. Zunächſt als Zugabe zu Melos, Deſaga, Kries und andern Naturlehren, welche erläu-

Digitized by Google

ternder Abbildungen entbehren. Rudolſtadt, Verlag der Hofbuchhandlung. **1835.** (**56** S. m. **8** Figurentafeln.) **6** ggr.

Dieſes Büchlein hat folgende Kapitel: 1) Bewegung der Körper; 2) das Barometer; 3) der Heber; 4) die Luftpumpe; 5) Sprach- und Hörrohr; 6. das Thermometer; 7) die Elektriſirmaſchine; 8) erläuternde Figuren zur Lehre vom Weltgebäude (Sonnenſyſtem ꝛc).

Daſſelbe erfüllt nicht nur ſeinen nächſten Zweck: Ergänzung der auf dem Titel genannten Naturlehren, ſondern es kann auch als Muſter dienen, wie phyſikaliſche Gegenſtände für die Volksſchule zu behandeln ſind. Der ungenannte Verfaſſer verſteht die ſchwere Kunſt, das allgemein Wiſſenswerthe auszuwählen, anſchaulich zu behandeln und dafür zu intereſſiren. Man lieſet das Ganze mit wahrem Vergnügen. Alle Tiraden und Deklamationen ſind vermieden; aber man erkennt verſtändig den in der Welteinrichtung herſchenden Weltverſtand. Leſe- und Realbuchmacher können von dem Verfaſſer etwas lernen.

Vorſchriften zur Erlernung des Schönſchreibens für Elementar- und Bürgerſchulen, auch andre Lehranſtalten, von G. Lang. I. bis VI. Abtheilung, für den Unterricht im Teutſchſchreiben. Wiesbaden, Ritter. **1835.** **8** ggr.

Vorlegeblätter zum Unterricht im Schönſchreiben. Nach den allgemeinen Grundſätzen der Methodik und mit Rückſicht auf das Verhältniß des Schreibunterrichts zu andern Lehrgegenſtänden bearbeitet und herausgegeben von H. Bloßfeld, H. Hermann, C. Kloß, A. Märker, G. Pippel, F. Schütze und G. Triſch, Schullehrern in Merſeburg. Zweite Abtheilung, I. bis III. Heft. Leipzig, Weber. **1** Rthlr. **8** ggr.

Deutſche Vorſchriften für den Unterricht im Schönſchreiben von J. F. Neu, Garniſonlehrer in Luxemburg. I. Heft. Trier, Troſchel.

Digitized by Google

Die Schönſchreibekunſt hat ſich in unſern Tagen von einem rohen und willkührlichen Empirismus emporgehoben und, in künſtleriſcher wie in methodiſcher Beziehung, Grundlagen erhalten, die den Lehrer in den Stand ſetzen, auch dieſen Unterrichtsgegenſtand zum Range eines wahrhaft bildenden zu erheben. Damit ſind auch die Anforderungen geſtiegen, die man an kalligraphiſche Werke zu machen berechtigt iſt; wir erwarten, daß der Stufengang den allgemeinen pädagogiſchen Grundſätzen entſpreche, daß der Stoff zu den Vorlegeblättern kein buntes Allerlei, wie es der Zufall bietet, ſondern mit ſteter Rückſicht auf den beſondern Zweck des Schönſchreibens, wie auf den allgemeinen der Schulbildung, ſorgfältig ausgewählt ſei; endlich daß die dargeſtellte Schriftformen und ihre Verbindungen regel- und folgerecht, leicht darzuſtellen, gefällig im Aeußern und ſcharf ausgeprägt, ſich zeigen.

Die Verfaſſer der vorliegenden Schriftwerke ſind bemüht geweſen, dieſen Anforderungen zu entſprechen; man kann, zumal bei Nro. 1 und 2, den Grundſätzen, nach welchen ſie verfuhren, im Allgemeinen ſeinen Beifall nicht verſagen, bei Nro. 3 liegt noch zu wenig vor, um ein Urtheil hierüber feſtzuſtellen. Wenn Ref. gleichwohl nicht im Stande iſt, irgend eine dieſer Arbeiten unbedingt zu empfehlen, ſo wird hoffentlich die nachſtehende nähere Beurtheilung den Beleg dazu liefern.

Nro. 1 enthält im erſten Hefte auf 90 Zeilen die Anfangsgründe bis einſchließlich einzelner Reihen. Für die erſten Uebungen iſt ein beträchlicher Maßſtab gewählt, nach welchem z. B. das h eine Länge von 16 Pariſer Linien bekömmt. Dies gewährt ſcheinbar den Vortheil eines deutlichen Erkennens, hat aber den Nachtheil, daß das 6- bis 10jährige Kind nicht im Stande iſt, einen ſo großen Buchſtaben in Einem Zuge zu vollenden. Es wird alſo genöthigt ſein, einige Buchſtaben beträchtlich zu verkleinern, während bei andern wie i und n dieſe Nothwendigkeit nicht eingetreten iſt, und das Auffaſſen und Einüben richtiger Verhältniſſe wird gleich zu Anfang gefährdet. Es wäre daher wohlgethan geweſen, den im 2. Hefte befolgten Maßſtab, der für ein deutliches Erkennen völlig hinreicht, ſchon hier eintreten zu laſſen.

Digitized by Google

Daß die Grundſtriche mit der ſenkrechten Linie einen Winkel von 40° — 42° machen, dürfte manchen Anſtoß finden; wir halten 30° — 35° für die zweckmäßigſten Grenzen, geben jedoch zu, daß auch bei jenen noch immer eine deutliche, feſte, gefällige Handſchrift möglich iſt. Die folgenden Hefte enthalten zwei- und mehrzeilige Vorſchriften; ihr Text ſind Sprüchwörter, Kunſtausdrücke nebſt deren Erklärungen, Anthropologie, Vaterlandskunde und endlich das ſechste Rechnungen, Quittungen u. dgl. m.; in guter Auswahl und zweckmäßiger Darſtellung. Nur einige orthographiſche und andere Mängel hätten wir hinweggewünſcht, z. B. die Abtheilungsweiſe Cob-lenz und Fichtelgebirg (2 mal) während gleich daneben laufen-den, Wet-ter u. dgl. vorkommt, die Schreibung Großklockner und die Angabe, daß der Ortler 14,400 Fuß hoch ſei, da man jetzt längſt weiß, daß dieſe Höhe um 2,400 Fuß zu groß gemeſſen worden. Die Reinheit und Schärfe der Lithographie kann man nur loben; unerfreulich aber war uns die Bemerkung, daß viele in den ſpätern Heften vorkommenden Buchſtaben (z. B. faſt ſämmtliche r) ſich beträchtlich von den im erſten Hefte gegebenen elementaren Formen entfernen und Abweichungen von der wagerechten Reihe ſo häufig vorkommen.

Auch in Rückſicht des Abſtandes der einzelnen Buchſtaben iſt der Verf. ſich nicht gleich geblieben. In den Elementen iſt die Diſtanz der einfachen Grundſtriche ihrer Länge gleich, wie es auch uns am zweckmäßigſten ſcheint; in den folgenden Heften iſt die Diſtanz oft die doppelte jener Länge, überhaupt bald weniger bald mehr, ohne daß eine Regel klar würde.

Möchte der Verf. bei einer zweiten Auflage ſeiner Vorſchriften (das erſte Heft iſt uns bereits in einer ſolchen zugekommen) die gemachten Erinnerungen berückſichtigen. Wir halten ihn nach dem, was er hier geleiſtet, für vollkommen befähigt, den Schulen ein recht tüchtiges kalligraphiſches Muſterwerk zu geben.

Von Nro. 2 iſt uns nur die zweite Abtheilung zu Geſicht gekommen. Sie enthalten in 3 Quartheften 160 drei- bis ſechszeilige lithographirte Vorſchriften, abwechſelnd in deutſcher und in engliſcher Schrift, deren Stoff Anthropologie, populäre Logik, Moral, Geographie, Naturgeſchichte und Technologie

Digitized by Google

dargeboten haben. — Hinſichtlich der techniſchen Ausführung ſtehen dieſe Hefte hinter Nro. 1 zurück; der Grundſtrich iſt im Allgemeinen zu ſtark, ſollte wenigſtens, wenn die Verfaſſer Gründe hatten ihn in dieſer Art zu geben, in allen Vorſchriften ſich gleich bleiben. Auch ſind die meiſten Krümmungen und Schleifen der einzelnen Buchſtaben bei weitem weniger gefällig und frei als in Nro. 1; die meiſten haben eine gedrückte Form und der ſtarke Strich hat oft eine Lage, die ohne Drehung der Feder nicht wohl bewerkſtelligt werden kann.

Bei weitem weniger trifft jedoch dieſe Ausſtellung die engliſche Schrift, die ſich bei unſern Verfaſſern faſt durchaus ſchön, frei und regelrecht darſtellt, auch überall einen die rechte Mitte haltenden Grundſtrich zeigt. Auch einige deutſche Vorſchriften des erſten Heftes ſind frei von den meiſten der gerügten Fehler, z. B. die 19. und 20.

Noch dürfte es keinesweges zu billigen ſein, daß in ſo vielen Vorſchriften die einzelnen Wörter faſt zuſammenhängen, wenigſtens einen ſo geringen Zwiſchenraum haben, daß es dem noch unerfahrnen Schüler ſehr ſchwer werden muß, hierin keine Mißgriffe zu begehen.

Wenn indeß beide Werke, mancher Mängel ungeachtet, ſich doch noch immer recht brauchbar bewähren können und wenigſtens ein Streben zum Beſſern nicht verkennen laſſen, ſo müſſen wir dagegen Nro. 3 als eine durchaus verfehlte Arbeit erklären. Die Buchſtaben ſtehen viel zu ſchräg (45° und darüber) für manche derſelben ſind ungewöhnliche Formen gegeben, während längſt beſſere bekannt und in Gebrauch ſind (vgl. z. B. **C**, **L**, **B**) und die den Endbuchſtaben ſo häufig angehängten Schnörkel (für Elementarſchüler!) zeugen von ſehr geringem pädagogiſchen Takt. Man findet Bezeichnungen wie „Gold & Silber, Main & Rhein, höchſt unnatürlich geſperrte Wörter und faſt nirgend Uebereinſtimmung der doch ziemlich großen Formen (man vergleiche z. B. die verſchiedenen **ch** auf dem 10. Blatte u. a. m.). Der Preis von 10 Sgr. iſt übrigens kein billiger, wenn man erwägt, daß hier in allem nur etwa 300 einzelne Wörter geboten werden, die ſich mit dem dritten Theile des Raumes begnügt hätten, ohne, wie in Nro. 2 ſo häufig vorkommt, ein Wörter- und Buchſtabengedränge zu veranlaſſen. M.

Digitized by Google

J. C. Scheidemann, Lehrer einer „Töchterſchule“ (Mädchenſchule) in Stettin hat 4 Hefte

Aufgaben zum Zifferrechnen

herausgegeben, welche einfachen Schulen in der That ſehr zu empfehlen ſind. Jedes Heft beſteht aus einem Bogen, der geheftet 1 Sgr. koſtet. Die „Auflöſungen“, beſſer: Antworten oder Facite — denn die Auflöſungen fehlen — bilden ebenfalls 4 Hefte, deren jedes 2 Sgr. koſtet.

Dieſe kleinen Büchlein enthalten auf dieſem engen Raume eine erſtaunliche Menge von Aufgaben. Dieſes iſt theils durch engen Druck, theils dadurch bewirkt worden, daß die Ziffern, wo es füglich anging, ſo geſetzt ſind, daß man ſie ſowohl in horizontaler als in ſenkrechter Lage als zuſammengehörig anſehen, z. B. addiren, ſubtrahiren u. ſ. w., kann.

Das 1. Heft enthält die einfachen Rechnungsarten in unbenannten Zahlen nebſt dem kleinen und großen (letzteres jedoch verſtümmelt — warum?) Einmaleins; das 2. die einfachen Rechnungsarten mit mehrfach benannten Zahlen, nebſt einer Eintheilung der vornehmſten Münzen, Maaße und Gewichte; das dritte die Rechnung mit Brüchen und die gerade und „verkehrte“ Regeldetri; das 4. die Geſellſchaftsrechnung, zuſammengeſetzte Regeldetri, Zins-, Alligations- und Kettenrechnung. Lehrer einfacher Schulen, die außerdem einen guten Lehrgang im (Kopf-) Rechnen haben, ſo daß nicht zu befürchten ſteht, ſie gerathen wieder in den alten Ziffernmechanismus, wollen auf obige Büchlein aufmerkſam ſein. — Zu ihnen, nämlich zum 4. Hefte, gehört auch folgende Schrift:

Die zuſammengeſetzten Rechnungsarten des gemeinen Lebens, in ihrem Weſen dargeſtellt und in Beiſpielen erläutert von C. B. Schultz, Oberlehrer am K. Seminar und Rector der Miniſterialſchule (in Stettin). Ein Hülfsbuch für Lehrer und eine Anleitung zum Selbſtunterricht für Jedermann. Stettin, 1835. Zu haben bei dem Lehrer Scheidemann. (8 gGr.)

Digitized by Google

Es enthält noch einen Abdruck der Aufgaben des 4. Heftes, dann eine Auseinanderſetzung des Weſens der zuſammengeſetzten Rechnungsarten mit beſonderer Beziehung auf jene Aufgaben. Lehrer, welche dieſe Aufgaben gebrauchen, finden darin die erforderliche Aufklärung

---

150 Aufgaben zum I. Theile von Dieſterweg's und Heuſer's Rechenbuche, ſo wie zum Gebrauche jedes ähnlichen Rechenbuches. Crefeld, 1835, bei Funke. (40 S. geheftet.)

Auflöſungen der 150 Aufgaben, ebendaſ. (48 S.)

Der ungenannte Verfaſſer fühlte das Bedürfniß nach mehr Aufgaben, als in dem erſten Theile des auf dem Titel genannten Rechenbuches ſtehen, für ſolche Schulen, die zum 2. und 3. Theile deſſelben nicht kommen. Dieſen Zweck ſollen die 150 Aufgaben ſeines Büchleins erreichen. Sie ſind genommen aus den ſogenannten praktiſchen Rechnungsarten, vom Dreiſatze an; auch ſind Aufgaben über Raumrechnungen beigegeben. Die Wahl derſelben iſt zu loben. Sie ſind nicht zu ſchwer, wecken aber doch das Nachdenken mannigfaltig.

Die „Auflöſungen" liefern die Anſätze, ohne Worte. Der Verf. hat, auch bei Regeldetri-Aufgaben überall die Proportionen gebraucht. Einfacher und natürlicher iſt es, wie bekannt, ſich derſelben nicht zu bedienen, beſonders wenn die Schüler nicht hoch ſtehen. Darauf machen wir den Verf., den wir errathen und hochſchätzen, aufmerkſam.

Das Bedürfniß, dem obige Büchlein ihr Daſein verdanken, haben Dieſterweg und Heuſer auch gefühlt, und darum dem 1. Theile ihres Uebungsbuches, von der 8. Auflage an, einen Bogen Aufgaben gratis beigegeben.

Digitized by Google

Die gemeine Rechenkunſt oder Anleitung, diejenigen Rechnungen zu führen, welche im Geſchäftszweige und Handelsverkehr erforderlich ſind, als Vorbereitung zu mathematiſchen Studien bearbeitet von **W. Menſing**, Dr., Prof., Oberlehrer am Gymnaſio zu Erfurt ꝛc. Erfurt, **1832**. Maring'ſche Buchhandlung. (**20** ggr.)

Der Hr. Verf. will die Rechenkunſt in den beiden untern Klaſſen der Gymnaſien ſo behandelt wiſſen, daß ſie den Schülern Fertigkeit in der Behandlung der Zahl und praktiſchen Aufgaben aneignet und zugleich das darüber liegende Studium der Mathematik begründet. Er behandelt daher die Gegenſtände weniger praktiſch als die bekannteſten Rechenbücher, ſondern mehr rationell, ſich einlaſſend auf Unterſuchungen über die Natur und Eigenſchaften der Zahlen, und er nimmt Gegenſtände auf, die ſonſt erſt in höheren Klaſſen vorzukommen pflegen, z. B. die Kettenbrüche, die Proportionen und Theile der Buchſtabenrechnung. Für Elementarlehrer und deren unmittelbaren Gebrauch iſt das Buch alſo nicht beſtimmt. Auch iſt es uns zweifelhaft, ob ein nach demſelben eingerichteter Unterricht in den untern Klaſſen der Gymnaſien an ſeiner Stelle iſt und die Zwecke, die der Hr. Verf. ſich geſetzt hat, erreicht. Darüber kann nur die Erfahrung mit Sicherheit entſcheiden. Lehrer aber, die auf manche intereſſante und ſpeculative Eigenſchaften der Zahlen aufmerkſam werden wollen, können aus dem Buche Manches lernen.

Sammlung arithmetiſcher Aufgaben in Vorlegeblättern, nebſt deren im Anhang enthaltenen Auflöſungen. Für den Schul- und Privatgebrauch bearbeitet vom Präceptor **G. F. Kauffmann**, erſtem Lehrer an der Realſchule zu Ludwigsburg. Ludwigsburg, bei Naſt, **1835**. (**187** Vorlegeblätter, **93** Seiten Antwortenheft. (**18** ggr.)

Eine paſſende Sammlung ſehr mannigfaltiger Aufgaben, zum Theil aus andern Schriften entlehnt, mit Anwendung und

Digitized by Google

Benutzung geographiſcher, technologiſcher und anderer Notizen. Aufgelöſet ſind die Aufgaben nicht, ſondern nur die Antworten ſtehen in dem Hefte für den Lehrer.

Arithmetiſches Uebungsbuch, ein Hülfsmittel zu einem zweckmäßigen Unterrichte in der Zahlenrechnung, Buchſtabenrechnung und Algebra. Von Dr. W. A. Förſtemann, Profeſſor am Gymnaſium in Danzig. Königsberg, 1835; im Verlage der Gebrüder Bornträger. (1 Rthlr. 12 ggr.)

Dieſes Buch iſt für den geſammten arithmetiſchen Unterricht auf Gymnaſien beſtimmt. Es enthält daher auch, gemäß dem neuen Reglement für die preußiſchen Gymnaſien, einen Abriß der Combinationslehre und der combinatoriſchen Analyſis. Von ähnlichen Werken unterſcheidet es ſich durch manche neue Anſicht und eine Menge praktiſcher Aufgaben.

Die Erdkunde in methodiſcher Abſtufung. Lern- und Lehrbuch für Schüler und Lehrer an höheren und niederen Lehranſtalten. Vierte Stufe: Vaterlandskunde (preußiſche). Von Dr. K. Schneider, Oberlehrer in Bunzlau. Bunzlau, Appun's Buchhandlung, 1835. (10 ggr.)

Es iſt dies ein Auszug aus des Verf. größerem Handbuche der Vaterlandskunde des preuß. Staates, angefertigt in Aufforderung einer hohen Behörde.

Es hat den doppelten Zweck: Dem Schüler an höheren Anſtalten das viele Schreiben entbehrlich zu machen, als Lehrbuch dem Lehrer an niederen Schulen zum Leitfaden zu dienen.

Der Zuſatz auf dem Titel: „vierte Stufe“ beſagt nicht, daß die drei erſten Stufen ſchon gedruckt ſeien, ſondern deutet nur des Verf. Anſicht in Betreff des in dem erdkundlichen Unterricht zu nehmenden Lehrganges an: 1) Elementar-Erdkunde; 2) Heimathskunde; 3) allgemeine Erdkunde; 4) Vaterlandskunde. Das Lehrbuch, welches dieſes alles enthält, ſoll erſt erſcheinen.

Digitized by Google

Unverkennbar iſt die Sorgfalt und der Fleiß, womit dieſes Buch gearbeitet iſt. Es iſt keine Kleinigkeit, alle möglichen Notizen nach den neueſten Angaben zuſammenzuſtellen. Es liefert daher dem Lehrer eine Maſſe ſchätzbarer Materialien.

Aber dennoch können wir das Buch nicht empfehlen.

Erſtens ſoll es in höheren Schulen den Schülern in die Hand gegeben werden. Aber woher wollen dieſe Schüler die Zeit nehmen, dieſe Maſſe (**196** Seiten groß 8) durchzuarbeiten, zu lernen, zu behalten. Und wozu ſoll eine ſolche Maſſe von Einzelheiten dem Schüler dienen? Nein, das fördert die Geiſtesbildung nicht, ſondern erdrückt ſie.

Zweitens ſoll das Buch dem Elementarlehrer ein Leitfaden ſein.

Aber wer zeigt ihm die Auswahl, die doch nicht umgangen werden kann? Wohl, der Verf. hat Einiges mit kleiner Schrift ſetzen laſſen. Aber das Uebrige iſt noch eine unendliche Menge. In welcher Schule kann, in welcher Schule darf dieſe durchgenommen, gelernt und behalten werden? Denn das Behalten, folglich das Lernen iſt hier Hauptſache. In den Namen und Zahlen ſteckt ja kein Geiſt.

Nein, der Hr. Verf. hat ſich durch ſeine Vorliebe zur Geographie und zum preuß. Vaterlande verleiten laſſen zu einem Umfange (um nicht zu ſagen Wuſte), der wahrhaft in Schrecken ſetzt. Ehrlich in Soeſt giebt in ſeinem Leſebuche auf einigen Bogen den ganzen preuß. Staat und die ſpeciellere Beſchreibung Weſtphalens und der Rheinprovinzen. Dieſes iſt genug. Wer im Leben mehr zu wiſſen braucht und wiſſen will, der macht Reiſen, oder er unterrichtet ſich ſelbſt. Durch ſolche Maſſen eines todten, weil nicht anſchaulichen, nicht inhaltsvollen Lernſtoffes tödtet man den Geiſt der Schüler.

Der lehrreichſte Theil des Buches iſt der allgemeine bis S. **64**. Auch die Staatsverfaſſung und Verwaltung ſind ausführlich behandelt.

Wir rathen dem von uns hochgeſchätzten Hrn. Verf., aus dieſem Auszuge abermals einen Auszug zu machen.

Digitized by Google

Leit- und Erinnerungsbuch bei dem Unterricht in der Erdbeſchreibung für Lehrer und Schüler. Von Dr. W. Lange, Ober-Prediger zu Burg. Magdeburg, Heinrichshofen, 1835. (VIII. u. 73 S.) (5 ggr.)

In dem Vorworte ſtellt der Hr. Verf. folgende Grundſätze auf:

1) Der Lehrer, nicht das Buch ſoll lehren. Darum ſoll

2) Das Lehrbuch nur Andeutungen enthalten, welche den Lehrer leiten, aber nicht ſeine Stelle erſetzen.

3) In der Geographie ſoll man nicht Alles auf einmal, ſondern zunächſt nur in weitem Umkreiſe einen allgemeinen Ueberblick, und nach und nach in immer enger gezogenen Kreiſen ein vollſtändiges Bild geben.

Dieſem Grundſatze gemäß theilt der Verf. den ganzen Unterricht in drei Kreiſe, ſo daß der Schüler die Erde dreimal umkreiſet, immer ſpecieller.

4) Die mathematiſche Geographie muß den Schluß machen.

5) Die Eigennamen müſſen ſo ausgeſprochen werden, wie ſie in dem Lande ihrer Heimath lauten.

Sehen wir nun zunächſt auf die Ausführung.

Vorbegriffe. Nur die Namen, welche vom Lehrer erklärt werden ſollen, z. B.

„§. 1. Erdbeſchreibung oder Geographie — geographiſch. — Erdkörper. Pole. Land und Meer. Globus. Charte.

A. Erſter Anſchauungskreis des feſten Landes von Europa: Hauptländer — Hauptgebirge — Hauptgewäſſer — Hauptſtädte. Nur Namen.

Dann „Anſchauungskreis des Meeres von Europa" ebenſo. Und desgl. durch die 5 Erdtheile von S. 2 — S. 6.

B. Zweiter Anſchauungskreis von Europa.

Zuerſt von Deutſchland: Die Haupttheile, die Gebirge, die Gewäſſer, die Inſeln, die Hauptſtädte. Das früher Vorgekommene wird nochmals genannt. (Das wäre nicht nöthig.) So geht es durch Europa und die Erde durch. Von S. 7 — S. 24.

Digitized by Google

C. Dritter Anſchauungskreis.

Zuerſt Deutſchland, a) Oeſtreich und ſo fort. Immer ſpecieller. Stets aber nur Namen. Von S. 24 — S. 59.

Anhang. Die Namen der Begriffe der mathem. Geographie.

Verzeichniß der, von der deutſchen Ausſprache abweichenchenden, fremden Eigennamen. —

Einverſtanden ſind wir 1) mit der Vertheilung des Stoffs in beſtimmte Kurſe, nach der analytiſchen Methode im geogr. Sinne des Wortes, analog dem gewöhnlichen Verfahren in dem Geſchichtsunterricht; 2) mit der immer ſpecieller werdenden Ausführung; 3) mit der Aufführung reiner Nomenclatur. Denn freilich lernt der Elementarſchüler ein Bild der Erdoberfläche aus keinem Buche. Alſo entweder kein Buch für ihn, oder eine Skizze.

Gegen die Ausführurg haben wir Folgendes auf dem Herzen:

1) Der Hr. Verf. giebt für Elementarſchulen ſchon zu viel. Dieß iſt ein kleiner Fehler.

2) Alle Namen nach dem Idiom der fremden Zungen ausſprechen ſollen, iſt für alle Schulen, nicht bloß für Elementarſchulen, zu viel verlangt. Das muß doch eine Gränze haben. Oder ſollen unſere Kinder auch chineſiſch ſprechen? Wenn ſie die gewöhnlichſten franzöſiſchen Namen nicht ganz falſch ausſprechen, ſo iſt es genug. Was verſchlägt es, wenn man engliſche, ſchwediſche, ruſſiſche, türkiſche Namen ſo ſpricht, wie ſie nach der Schreibart im Deutſchen klingen würden? Wir Deutſchen muthen uns hierin viel zu viel zu. So was fällt weder den Franzoſen, noch den Engländern ein, nicht einmal den gebildeten. Und wir wollen unſere Elementarſchüler und deren Lehrer damit quälen? Es klingt wie Ziererei in dem Munde Solcher, die die fremde Sprache nicht verſtehen.

3) Nun aber kommt, mein hochgeſchätzter Freund, der Hauptfehler! Sie legen die politiſche Eintheilung der Erdtheile zu Grund. Wie ſoll dadurch eine richtige Anſicht der Erdoberfläche nach Höhen- und Senkungsverhältniſſen, was die Hauptſache iſt, in die Köpfe der kleinen Schüler kommen? Nein, damit ſind wir nicht einverſtanden. Geht man vom Allgemeinen aus, ſo muß man die natürliche d. h. die phyſi-

Digitized by Google

ſche Vertheilung der Erdganzen feſthalten und durchführen. Sonſt verzichtet man ja auf den Hauptvortheil dieſes Ganges vom Allgemeinſten zum Specielleren. Darum iſt und bleibt für den Elementarunterricht die Flußgebiet- und Beckenlehre, mit einem Worte die phyſiſche Geographie, die Hauptſache. Zu derſelben tritt zuletzt die politiſche oder künſtliche Vertheilung hinzu.

4) Auch gegen die Verzichtung auf alle mathematiſchen Beſtimmungen von Anfang an müſſen wir uns erklären. Allerdings kann nicht gleich von der mathematiſchen Geographie in ganzem Umfange die Rede ſein. Aber die Lage der Länder gegen den Aequator, die Wende- und Polarzirkel, die Parallelkreiſe überhaupt, und gegen die Hauptmeridiane (0°, 180°, 90°, 45° u. ſ. w. auch immer ſpecieller) muß von Anfang an an dem Globus und den Planiglobien gelehrt werden. Dieſe Nothwendigkeit kannte man ſchon vor Agren, aber durch ihn iſt ſie noch mehr hervorgehoben worden.

Die Vertheilung des Stoffes müßte demnach alſo gemacht werden:

1) Betrachtung der Erdoberfläche nach mathematiſchen Beſtimmungen, in dem eben angegebenen Sinne, in Bezug auf Parallelkreiſe und Meridiane.

2) Betrachtung der Erdoberfläche nach phyſiſchen Beſtimmungen, nach Höhe und Tiefe.

Beide in Kurſe abgetheilt, vom Allgemeinen zum Beſonderen.

3) Politiſche Geographie.

Ohne 1 hat die Lehre von der Vegetation und Animaliſation gar keinen Halt; ohne 2 fehlt die Kenntniß der natürlichen Gliederung des Zuſammengehörigen und Getrennten.

Beide zuſammen machen den wiſſenſchaftlichen Werth der Geographie aus, in ihnen liegt das allgemein Bildende. Die Kenntniß des Politiſchen iſt für dieſe höheren Zwecke von ſehr untergeordnetem Werthe.

Die äußeren Lehrmittel für dieſen Unterricht ſind 1) für 1. der Globus und die Planiglobien; 2) für 2. Karten, welche die Becken darſtellen; 3) für 3. die gewöhnlichen Landkarten.

In die Hände der Schüler gehört ein Atlas, welcher enthält: 1) zwei Blätter mit den reinen Netzen der Planiglobien

Digitized by Google

mit Parallelkreiſen und Meridianen; 2) 4 — 5 ſpeciellere für die 4 oder 5 Erdtheile.

In dieſe leeren Felder werden die Erdtheile in Agren'ſcher Weiſe nach Anleitung des Unterrichts von dem Schüler ſelbſt eingetragen.

3) Karten mit der Darſtellung der Becken, alſo Gebirgs- und Flußkarten.

Mehr iſt nicht nöthig. Die politiſche Vertheilung, Städte u. ſ. w. tragen die Schüler ein.

Einen ſolchen Atlas haben wir noch nicht; aber wir werden ihn erhalten.

Geographiſcher Leitfaden durch ſämmtliche Klaſſen der Gymnaſien. Von Dr. **F. W. C. Sucro**, Oberlehrer am königl. Dom-Gymnaſium zu Magdeburg. Zweite (,) berichtigte Auflage. Magdeburg, Wilh. Heinrichshofen, **1835**. (**10** gGr.)

Die erſte Auflage dieſes Leitfadens iſt in Mathias' pädagogiſchen und literariſchen Mittheilungen erſchienen; mit dieſer zweiten Auflage erſcheint er erſt vor dem größeren Publikum. Er ſoll kein geogr. Lehrbuch ſein, ſondern der Hr. Verf. hat nur zeigen wollen, wie die Vertheilung des geogr. Lehrſtoffes, unter der Vorausſetzung, daß dieſem Unterricht wöchentlich nur eine Stunde gewidmet werde, für alle ſechs Klaſſen eines Gymnaſiums am beſten geſchehe. Sehen wir zu, wie dieſes geſchehen.

A. Untere Bildungsſtufe. I. Sexta. a. Lehrplan. Geogr. Grundbegriffe oder allgemeinſte Wahrheiten der allgemeinen (math., phyſ., polit.) Geographie. Allgemeinſte Ueberſicht aller Welttheile, ſowohl des Landes als des Waſſers nach Lage, (math. und phyſ.) Begränzung, Geſtalt, Größe und Bodenverhältniſſen. Beſchreibung von Preußen und Deutſchland nach denſelben Verhältniſſen. Einprägung der übrigen Länder Europa's und ihrer Hauptſtädte nach ihren Namen und ihrer Lage auf der Charte. Lehrcurſus 1 Jahr. Etwa 24 Stunden ſind dem Vortrage der geogr. Wahrheiten, die übrigen der Repetition zu widmen.

Digitized by Google

Nun folgt der Lehrſtoff.

1) Geogr. Grundbegriffe aus der mathem. und phyſ. Geographie, über Waſſer= und Luftverhältniſſe, aus den drei Naturreichen und der polit. Geographie.

Dieſe Grundbegriffe werden theils nur dem Namen nach angedeutet, theils kurz erklärt.

2) Allgemeine Erdüberſicht. Vertheilung des Waſſers und des Landes, dann der einzelnen Erdtheile, beſonders nach ihrer horizontalen Geſtalt und ihrer inneren Configuration, nach Außen und nach Innen, mit den Hauptbergen, Gebirgen und Flüſſen.

3) Geogr. Beſchreibung von Deutſchland und Preußen nach Lage, Boden, Bewäſſerung, Verfaſſung, darunter Beſchreibung der einzelnen Theile Deutſchlands, meiſt in kurzen Andeutungen.

4) Die Einprägung der übrigen Länder Europa's und ihrer Hauptſtädte ſoll nach Hoffmann S. 301 ff. geſchehen. S. 1 — S. 23.

II. Quinta. 1. Lehrplan. Erweiterte Ueberſicht aller Welttheile, beſonders durch Berückſichtigung der Productenlehre, ſo wie der klimatiſchen und ethnographiſchen Verhältniſſe. Wiederholung von Deutſchland und Preußen, mit erweiternden Zuſätzen. Geogr. Beſchreibung der an Deutſchland anſtoßenden Länder. Lehrcurſus 1 Jahr. 26 Stunden für den Vortrag, die übrigen für die Wiederholung.

Nun wird der Lehrſtoff näher bezeichnet, oft auf Hoffmann verwieſen. S. 23 — S. 47.

Weiter brauchen wir zur Bezeichnung des Planes des Hrn. Verf. den Inhalt nicht mitzutheilen. Die Grundanſicht deſſelben iſt die: Beſchreibung eines Theils der Erdoberfläche nach allen Verhältniſſen, Wiederholung derſelben auf jeder folgenden Stufe mit vermehrtem und erweitertem Lehrinhalte bis zur höchſten Stufe, wo eine vollſtändige, zuſammenhängende Darſtellung der allgemeinen mathem., phyſ. u. polit. Geographie und eine genaue Beſchreibung der einzelnen Theile Europa's gegeben wird. Auf allen Stufen ſoll der Unterricht nicht in einer trockenen Aufzählung von Namen und Zahlen beſtehen, ſondern ein lebendiges Bild des Erdganzen aufgeſtellt werden.

Digitized by Google

Berg= und Waſſerbeſchreibung (Orographie und Hydrographie) ſind dabei von beſonderer Wichtigkeit.

In eine ſpecielle Beurtheilung dieſes Ganges können wir uns nicht einlaſſen, weil dazu Erfahrungen gehören, die uns nicht vorliegen. Nur das Bedenken müſſen wir äußern, daß die Mannigfaltigkeit der Gegenſtände auf allen Stufen die Einheit der Anſchauung und die Ueberſicht von Seiten des Schülers wohl unmöglich machen wird. Das iſt doch ein Erforderniß einer jeden guten Methode. Wir wollen zwar darüber nicht abſprechen, aber es ſcheint uns, als wenn es darum methodiſcher ſei, auf jeder Stufe die Erde hauptſächlich aus irgend einem Geſichtspunkte zu betrachten. Dieſe Anſicht wollen wir der weiteren Ueberlegung der Leſer, auch der des Hrn. Verf. überlaſſen. Ueberall tritt übrigens aus deſſen Leitfaden ſeine vertraute Kenntniß mit dem Gegenſtande nach allen Beziehungen hervor. Für Gymnaſiallehrer iſt die Erſcheinung deſſelben entſchieden von Wichtigkeit.

Preußiſche Landes= und Volkskunde oder Beſchreibung von Preußen. Ein Handbuch für die Volksſchullehrer der Provinz Preußen, ſo wie für alle Freunde des Vaterlandes, in Verbindung mit dem Seminar=Director U. Kawerau zu Bunzlau herausgegeben von A. E. Preuß, Seminar=Director in Königsberg. Königsberg **1835**. Im Verlage der Gebr. Bornträger. (**XX** u. **630** S. **1** Thlr. **8** gGr.)

Daß Hr. Preuß — Preußen beſchreibt und darin eine Aufgabe ſeines Lebens erkannt hat, wird Jedermann in der Ordnung finden, der das Sprichwort nomen et omen kennt, das auch, zumal hier, einen guten Sinn hat.

Dieſe Beſchreibung des Königreichs Preußen, alſo nicht des preußiſchen Staates, iſt **633** Seiten groß Octav ſtark. Die Leſer können daraus auf den Reichthum des Inhaltes, die Genauigkeit der Beſchreibung ſchließen. Es iſt außerordentlich. Daß irgend etwas vergeſſen ſei, haben wir nicht bemerkt. Hr. Kawerau hat zuerſt Materialien geſammelt, Hr. Preuß hat

Digitized by Google

dieſe benutzt, weiter geſammelt und endlich das ſchöne Ganze ausgearbeitet. Natürlich ſollen die Lehrer nicht Alles, was in dem Buche ſteht, lehren, aber ſie können und ſollen aus demſelben ihr Heimathland vollſtändig kennen lernen, und ſich einen reichen Schatz von Kenntniſſen darüber erwerben.

Bei der Bearbeitung und Vertheilung des Stoffes iſt Hr. Preuß von der methodiſch-richtigen Anſicht ausgegangen, daß bei der Beſchreibung eines Landes von den natürlichen, feſtſtehenden Verhältniſſen ausgegangen, und das Politiſche, Wechſelnde, Veränderliche daran geknüpft werden müſſe. Deßhalb zerfällt das Buch in zwei Theile: der erſte beſchreibt das Königreich Preußen nach Naturgränzen, der zweite ſtellt es als Theil des preußiſchen Staates dar. Ein Anhang liefert eine Zuſammenſtellung derjenigen Landesgeſetze, die der Bürger und Landmann wiſſen muß, um ſich im Leben vor Schaden zu hüten. Mit beſonderer Ausführlichkeit iſt die Produktenkunde und die Naturgeſchichte behandelt. Die Orte ſind nach Flußgebieten geordnet. Die ausgezeichnetſten Männer, die Preußen hervorgebracht, ſind beſchrieben. Welche Namen finden wir hier! Kopernikus, Hevelius, Forſter der Vater und Sohn, Fahrenheit, Kant, Herder, Gottſched, Hamann, Hippel, J. Falk, Zacharias Werner, Max von Schenkendorf und Andere. Ein Sachregiſter macht das Buch zu einem vollſtändigen, leicht zu handhabenden. Wer Luſt hat, ſeine Provinz zu beſchreiben, der kann die Art und Weiſe, wie Solches geſchehen muß, von Preuß lernen.

Die Einleitung verdient hier noch eine Stelle.

„An's Vaterland, an's theure, ſchließ' dich an!
Das halte feſt mit deinem ganzen Herzen!“

„Unſer Preußenland, das theure Heimathland, ſoll Gegenſtand der nachfolgenden Mittheilungen, An- und Ausſichten ſein.

Zwar vermögen ſeine Gefilde nicht an Reiz und Anmuth za wetteifern mit des ſchönern Schweſterlandes Bergen und Thälern, Weinhügeln und Waldſtrömen; allein iſt's ärmer auch an manchen Reizen der Natur, ſo bieten doch ſeine bernſteinreichen Küſten mit ihrem Blicke auf das unendliche Meer, ſeine waldumkränzten Höhen, ſeine lieblichen Thäler und Schluchten, ſeine blauen See'n,

Digitized by Google

ſeine dichten Laubwälder, die dem Wanderer in ihren Schatten Kühlung und Labung gewähren, dem der ſie kennt und mit unbefangenen Augen ſie ſchaute, der lieblichen Bilder ſo viele und mannigfache dar, daß ein genügſames Herz auch hier Gottes Garten findet. Zwar bietet ſein Schooß nicht Reichthümer dar an edlen Metallen und edlem Geſtein, und ſein Boden nährt nicht des Weinſtocks köſtliche Pflanze oder Italiens Citronenhaine; allein wogende Saatfelder, üppige Wieſen, reiche Heerden, der edlen Roſſe muthige Schaar zeugen von des mütterlichen Bodens urſprünglicher Kraft. Zwar findeſt du nicht Menſchen von zierlicher Geſtalt in zierlichen Häuſern wohnend, nicht gezwängter Bildung zierliche Sprache und Sitte; wol aber ein Volk ſchlicht und bieder, anſpruchslos und treu — treu dem Vaterlande, treu dem angeſtammten Fürſtenhauſe, treu dem Glauben der Väter. Zwar iſt unſer Land nicht ſo reich an geſchichtlichen Erinnerungen der Urzeit, als das deutſche Schweſterland, und des Preußenlandes Kinder ſaßen friedlich noch im Schatten ihrer heimiſchen Wälder an des Baltenmeeres Geſtaden und wandelten mit ehrfurchtsvollem Schauer unter den Heiligthümern ihrer heimathlichen Götter, als Deutſchlands ſtolze Burgen ſchon mit weithin blickenden Zinnen rings auf der Unterthanen dienſtbereite Streiter hinabſchauten, reiche Städte in weiten Kreiſen ſich ausdehnten, der Gewerke Fleiß in ihren Mauern bergend, erhabene Wunderbaue zu den Wolken ſtrebten und der großen Ströme Fahrten dem betriebſamen Kaufmanne die Bahn zu Reichthümern öffneten: allein iſt jünger auch das Vaterland an großen geſchichtlichen Erinnerungen, iſt's doch nicht ärmer. Auf ſeinem kräftigen Boden gedieh das Saamenkorn, das von dem Mutterlande herüber in ſeinen Schooß geſtreut war, zu freudiger Aernte. Auch an ſeinen Strömen und Küſten erhoben ſich mächtige Städte und bewimpelte Schiffe trugen die Reichthümer ſeiner Fluren zu fernen Geſtaden, hohe Dome wölbten ſich dem Herrn aller Herren und hinter Wall und Graben ſchaute man von mancher Wehr- und Wohnburg hinab in's wohlbewehrte, blühende Land. Edler Fürſten landesväterliche Sorgfalt hob es mächtig empor und kühn trat es mit dem Mutterlande in die Schranken, an Bildung und Geſittung ſchnellen Schrittes forteilend. Und als der brandenburger Adler, dem preußiſchen ſich beigeſellend, des Preußenlandes Namen als den ſeinigen annahm,

Digitized by Google

und ſo das Vaterland, erſtarkt durch den ſchönen Verein, eintrat in die Reihe der ſelbſtſtändigen Staaten Europa's, als hochherzige Fürſten, Väter des Vaterlandes, ſeine innere Kraft mit ſorgſamer Hand und verſtändigem Sinne pflegten, und dann zur Zeit heldenmüthig mit den Waffen in der Hand ſeinen Ruhm nach außen gründeten und befeſtigten — da erzitterte das Ausland vor dem Namen Preußen.

Das iſt unſer Vaterland, unſer theures Heimathland. Ein ſolches Land verdient gekannt, verdient geliebt zu werden. Daß ſolches fortan mehr geſchehe als ſeither, daß ſchon der Jugend mit des Vaterlandes Kenntniß vaterländiſcher Sinn und Geiſt und Liebe eingeimpfet werde, dazu ſollen, geneigter Leſer, die nachfolgenden Mittheilungen dienen. Sie können aber nur mit ſchwachen Zügen ſchildern, was dem eignen Schauen ſich lebendig und klar erſchließt. Daher ſollen ſie dich anregen, ſelbſt den Wanderſtab zur Hand zu nehmen und ihn friſch und froh — nicht in's Ausland, ſondern in die Marken des Vaterlandes zu ſetzen, damit du an Ort und Stelle großer Thaten der Geſchichte näher treteſt; damit dein Blick ſich erweitere, ohne dem Vaterlande entführt zu werden; damit du ſehen, hören und kennen lerneſt das viele Gute und Schöne, welches dein Vaterland bietet, und nicht gleich Manchem im Auslande das anſtaunſt und bewunderſt, was du in deinen heimiſchen Gränzen beſſer antriffſt, ohne es zu wiſſen; damit du die Scholle lieb gewinnſt, auf der du das Licht der Welt erblickt; damit du kennen und achten lerneſt das Volk, mit dem du durch Namen, Sitte, Gewohnheit verbrüdert biſt; damit du dein Fürſtenhaus, von dem die Schöpfungen ausgingen, von Herzen lieben lerneſt; — damit du vor Allem zum Danke getrieben werdeſt gegen Gott, der dich zwar nicht in des Südlands goldene Auen, aber auch nicht auf Sibiriens Eisfelder — ſondern hieher ſetzte; und dieſen Dank durch dein Leben, Weben und Streben an den Tag legeſt.

So laſſe dich's auch nicht irren, wenn dieſer oder jener Fremdling, dem das liebe Heimathland freundlich ſeine Mutterarme öffnete, und dem es hier wohl geht, im ſelbſtſüchtigen Verkennen des dargebotenen Guten es undankbar in den Schatten ſtellt; laſſ' uns vielmehr alles Ernſtes darauf ausgehen, kennen zu lernen, was wir an unſerm Vaterlande haben."

Digitized by Google

Rheiniſche Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

beſonderer Berückſichtigung

des

Volksſchulweſens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Dieſterweg.

September und Oktober 1836.

Des vierzehnten Bandes der neuen Folge
zweites Heft.

Eſſen,
bei G. D. Bädeker.
1836.

Digitized by Google

Digitized by Google

I.

R e d e,

geſprochen bei der Jubelfeier des Lehrers M. in D.

Eine ſeltene Feier hat uns hier verſammelt, hochzuverehrende Anweſende. Es iſt die Feier der fünfzigjährigen Amtsführung eines hochverdienten Jugendlehrers. Wie wenige Menſchen erreichen ein Alter von 50 Jahren! und wie ungemein wenigen iſt es vergönnt, ein halbes Jahrhundert in einem würdigen Berufe thätig zu ſein! Schon dieſe Betrachtung muß uns die Feier dieſes Tages als höchſt wichtig und rührend erſcheinen laſſen. Aber noch wichtiger und erhabener muß ſie uns erſcheinen, wenn wir noch eine andere Betrachtung daran knüpfen, nämlich die, daß der ehrwürdige Jubelgreis fünfzig Jahre lang als Lehrer in ein und ebenderſelben Stadt gewirkt hat. Eine große Anzahl der Bürger dieſer Stadt hat das erſte Wort des Unterrichts aus ſeinem Munde vernommen, hat die göttlichen Lehren des Chriſtenthums, die er lauter und rein vortrug, und denen ſein Wandel nicht ein einziges Mal widerſprochen hat, von ſeinen Lippen empfangen, und unter ſeiner treuen Leitung die erſten und für das Leben nothwendigſten Kenntniſſe ſich erworben. Es gibt wohl kein erhebenderes Gefühl für einen Jugendlehrer, als das, welches ſich dann in ihm regt, wenn er am ſpäten Abend ſeines Lebens den weiten Kreis ſeiner Wirkſamkeit überſchauet, und in demſelben viele Familienhäupter erblickt, die nicht nur ſelbſt, ſondern deren Kinder, ja deren Kindes-Kinder ſogar, den erſten Unterricht bei ihm genoſſen haben. Was kann

Digitized by Google

erhebender ſein, als das Bewußtſeln, ſo viele Herzen ſich befreundet und für das Reich Gottes gebildet zu haben! Und wenn er ſich nun noch, wie unſer hochgeehrte Jubelgreis, ſagen darf, daß alle dieſe Herzen dankbar und liebend für ihn ſchlagen, wie muß ihm dann der Abend ſeines Lebens ſo heiter, ſo wolkenlos erſcheinen, wie müſſen dann alle Erdenſorgen, mit denen er ſo oft zu kämpfen hatte, wie müſſen alle Entbehrungen, die ſein Leben begleiteten, vor dem Glanze ſeiner Abendröthe in den Schatten treten! Viele, welche dieſen großen Segen des Schulamts überſehen, können nicht begreifen, wie Jemand einen ſo beſchwerlichen Beruf, dem es zudem an allem äußerlichen Glanze gebricht, und der kaum die Nothdurft für das Leben darbietet, auf ſich laden könne. Wüßten dieſe, wie unzähliche glückliche Stunden der Jugendlehrer vor ihnen voraus hat, ſie würden ihn eher beneiden, als bedauern. Wir ſind wohl alle darin einverſtanden, daß das Glück des Lebens nicht in Reichthum, in Glanz und Wohlleben beſtehe, ſondern daß es lediglich in einem genügſamen und zufriedenen Herzen rein und ungetrübt wohne. Wer könnte nun wohl ein zufriedeneres Herz im Buſen tragen, als der redliche Jugendlehrer, den das Bewußtſein, daß er Saaten für die Ewigkeit ausſtreuet, belebt und beſeelt? Nichts gibt dem Menſchen mehr Muth im Leben und im Streben, als der ruhige Hinblick auf eine höhere Weltordnung, auf jenes ewige Reich, welches Jeſus Chriſtus allen denen verheißen hat, welche den Willen ſeines Vaters im Himmel thun. Und wer kann ruhiger den Blick dahin erheben, als der treue Jugendbildner, der ja nicht für dieſe Welt, ſondern für jenes ewige Reich die jungen Seelen bildet und erzieht? Darum kann kein Erdengut ihm die Freude gewähren, die ihm das Gelingen ſeiner zwar mühſamen, aber ihm lieben Arbeit gewährt. Kann er nun gar, wie unſer ehrwürdiger Herr M. . ., die Früchte einer fünfzigjährigen ſegensreichen Wirkſamkeit überſehen, ſo möchte man wohl nicht leicht einen Andern in einem andern Lebensberufe für glücklicher halten können.

Ich bin überzeugt, würdiger Jubelgreis, daß Sie in dieſem Stücke ganz meiner Meinung ſind. Sie preiſen gewiß in Ihrem Herzen Gott, daß er Sie den Beruf hat erwählen laſſen, den Sie fünfzig Jahre lang mit der gewiſſenhafteſten Treue er-

Digitized by Google

füllt haben. Welche Freude, ja welche Wonne muß dieſes Bewußtſein Ihnen bringen. Ich bin gewiß, daß Sie dieſes Bewußtſein nicht für einen Haufen Goldes dahin geben würden; denn das Gold iſt ein hartes Sterbekiſſen, aber ein weiches iſt das Bewußtſein edler Thaten; auf dieſem ſchläft man ruhig und leiſe ein, um in einer beſſern Welt zu einem Leben voll Freude und voll Seligkeit wieder zu erwachen. Es ſind nun faſt vierzehn Jahre, daß ich Ihr Berufsleben kenne, und daß ich die Stimme der Eltern, deren Kinder Sie unterwieſen, vernommen habe, und ich darf es laut und öffentlich ausſprechen: nie hat ſich die leiſeſte Klage über Sie und Ihre Amtsführung kund gegeben. Nur unbedingtes Lob über Ihre Wirkſamkeit floß aus dem Munde der Eltern. Wie war dieſes auch anders zu erwarten? Sie ſtehen nicht weit mehr von Gottes Throne, und die Eitelkeit haben Sie nie gekannt; deßwegen darf ich Ihnen ſagen, was Sie in den Augen der Bewohner dieſer Stadt ſo achtungswerth macht, und was Ihnen Aller Herzen gewonnen hat. Es iſt die Vereinigung aller der Eigenſchaften und Tugenden, welche dem Jugendlehrer ſo wohl anſtehen. Denn erſtlich haben Sie ſich frei von allem Pedantismus zu halten gewußt; die Kinder haben nie einen ſtrengen Herrſcher, ſondern ſtets einen liebenden Vater in Ihnen gefunden. Es iſt viel und höchſt verdienſtlich, auf einer ſo langen Laufbahn nie zu ſtraucheln, und nie den feſten, ſichern Schritt zu verlieren, und dieſes, verehrter Herr M . . . , gereicht Ihnen zu großer Ehre. Zweitens haben Sie nicht bloß den Ihrem Unterrichte anvertrauten Kindern, ſondern auch der ganzen Stadt in Ihrer Perſon das Muſter eines echten Chriſten aufgeſtellt. Ins Beſondere herrſcht über Ihre Beſcheidenheit und Demuth nur Eine Stimme, und dieſe beiden Tugenden ſind es vornehmlich, würdiger Herr M . . . , die Sie den verehrlichen Mitgliedern der ſtädtiſchen Schulcommiſſion und mir ſehr werth gemacht haben, und ich müßte mich ſehr irren, wenn die große Liebe und Achtung, welche die Bürger dieſer Stadt für Ihre Perſon hegen, ſich nicht hauptſächlich darauf gründeten. Endlich habe ich die große Treue zu rühmen, mit welcher Sie ſtets Ihr Amt verwaltet haben; denn ich habe geſehen, wie Sie, durch ein Fußübel verhindert zur Schule zu gehn, die Kinder in Ihrem Hauſe

Digitized by Google

verſammelt, wie Sie ſtatt fünf Stunden ſieben gegeben haben, um ſie des Unterrichts nicht entbehren zu laſſen. Welcher anderer Schullehrer in Ihrem hohen Alter hätte dieſes über ſich vermocht? Darum lieben und ehren wir Sie, würdiger Jubelgreis; darum ſenden wir heiße, inbrünſtige Wünſche für Ihr ferneres Wohlergehen zu dem Herrn der Herren; darum freuen wir uns aus reinem, aufrichtigem Herzen, daß Sie nach einem fünfzigjährigen redlichen Wirken noch in unſerer Mitte ſind. Empfangen Sie daher, hochverdienter Jubelgreis, die herzlichen, treu gemeinten Glückwünſche, welche ich Ihnen im Namen aller hier verſammelten, geehrten Anweſenden und in dem meinigen zu Ihrem ruhmvollen fünfzigjährigen Amtsjubiläum darbringe. Gott der Herr, der Ihr redliches Wirken, der die Demüth Ihres Herzens kennt, ſegne Sie mit ſeinem beſten Segen! Er ſchenke Ihnen nach einer mühevollen fünfzigjährigen Laufbahn die Ruhe, welche Sie ſo ſehr verdienen. Er lenke die Herzen der höhern Behörden, daß ſie Ihr hohes Alter vor irdiſchen Sorgen bewahren; er verleihe Ihnen Geſundheit und Kraft, damit Sie ſich noch lange der Früchte Ihrer ſegensreichen Wirkſamkeit erfreuen mögen!

Dich aber, o Vater, der im Himmel thronet, und den wir im Staube anbeten, dich bitten wir, unſere Wünſche zu erhören, und deinen getreuen Knecht, der für dein himmliſches Reich ſo viele junge Seelen gebildet hat, in deinen heiligen Schutz zu nehmen. Erhöre uns um deiner Liebe willen. Amen!

II.

Gedanken

über das Weſen des Lehrtons in Elementarſchulen.

Wird die Luft in eine zitternde Bewegung geſetzt und bringt ſo in unſer Ohr; ſo vernehmen wir einen Schall. Wir hören.

Digitized by Google

Sind die Schwingungen der Luft gleichzeitig, ſo iſt der Schall ein Klang. Ein beſtimmter Klang, welcher mit andern durch Wahrnehmung im Bewußtſein verglichen und durch die Anzahl der Schwingungen in gegebener Zeit, d. h. durch ſeine Höhe oder Tiefe, von andern Klängen unterſchieden wird, heißt Ton.

Die Töne hat der Menſch in Syſteme gebracht und drückt durch ſie ſeine Gefühle aus. Die ſchwäbiſchen Dichter und Minneſänger nannten ſogar die ausgedrückten einzelnen Gefühle, die Lieder, — „Döne" (Töne), und noch jetzt hört man hiermit analog im Munde des Volks das Wort „Döneken". Aus dieſem Grunde nun, weil die Töne dazu dienen, unſere Gefühle darzuſtellen, wird auch faſt überall „Ton" in uneigentlicher Bedeutung nur gebraucht, wo von ausgedrückten Gefühlen die Rede iſt. Dies iſt jedoch nicht das Weſentlichſte der Vorſtellung des Wortes. So wie die Klänge, die wir vernehmen, wenn wir unſere Gefühle durch die Muſik äußern, nur darum Töne heißen, weil wir das Verhältniß, in dem ſie durch ihre Höhe oder Tiefe zu einander ſtehen, wahrnehmen; ebenſo gebrauchen wir in uneigentlicher Bedeutung nur dann das Wort „Ton", wenn wir die Steigerung oder Herabſenkung, in welcher ſich ausgedrückte Gefühle befinden, andeuten wollen. So ſpricht Jemand z. B. im muntern, ernſten, herriſchen, demüthigen, kalten, begeiſterten ꝛc. Tone; jenachdem ſich ſeine Gefühle äußern. — Um uns z. B. über den Ton einer Geſellſchaft, unter dem wir nach dem Vorigen die Steigerung oder Herabſenkung der daſelbſt geäußerten Gefühle verſtehen, auszuſprechen, vergleichen wir dieſelben mit einer Norm, die ſich im Bewußtſein vorfindet, und das Urtheil fällt verſchieden aus, jenachdem die Norm anders iſt. Der Eine macht vielleicht im Geiſte der Epicuräer als Hauptanforderung an eine Geſellſchaft ſinnlichen Genuß und nennt, weil die darin ausgedrückten Gefühle mit dieſer Norm harmoniren, den Ton gut; der Andere, ein Schwärmer, nennt, weil dieſelben zu ſeinen Anſichten nicht paſſen, den Ton ſchlecht. Oder umgekehrt.

Unter Lehrton verſteht man die Steigerung oder Herabſenkung der Gefühle des Lehrers beim Unterricht.

Wann iſt nun der Lehrton der rechte? Wenn die ausgedrückten Gefühle des Lehrers die rechten ſind und die Normen

Digitized by Google

ebenfalls, wodurch die Steigerung oder Herabſenkung der erſtern bedingt wird, d. ſ. ſolche Gefühle und ſolche Normen, durch die der Unterricht ſegensreich wird. Von den Gefühlen, die der Lehrer als Pädagoge zu äußern hat, kann beim Lehrton nicht, ſondern nur von denen die Rede ſein, die er als Didaktiker auszudrücken hat; und in Folgendem heben wir von den vielen, die dahin gehören, nur die heraus, die für alle Unterrichtsfächer am fruchtbarſten ſind.

Das Kind, welches dem Lehrer übergeben wird, trennt ſich von dem liebenden Mutterherzen, es verläßt die lachenden Geſichter ſeiner Geſpielen, verläßt ſeine Freudenhimmel, zerreißt die Kette von Luſt und Tand, die es vom Morgen bis zum Abend umgab und — tritt nun in die Schulſtube. Es ſieht die Schüler geordnet und ſtill auf ihren Bänken ſitzen und den Worten eines Mannes lauſchen, der ihm fremd iſt. Dieſe ganz neuen Umgebungen hemmen ſeine Gemüthlichkeit, ſeinen kindlichen Frohſinn. Seine Blicke ſind auf den Lehrer gerichtet, es beobachtet inſtinktartig alle ſeine Bewegungen und ſucht in ſeinen Mienen zu leſen, was es von dem Manne, in deſſen Gewalt es gegeben iſt, zu erwarten habe. Deßhalb ſuche der Lehrer das kleine Weſen zu überzeugen, daß es auch in der Schule geliebt werde, er beweiſe ihm ſeine Zuneigung. Die Liebe treibt die Furcht aus. Die Zuneigung äußere er durch Worte, die ohne Umwege ins Herz dringen; er ſei freundlich. Die Freundlichkeit des Lehrers iſt dem Kinde, was ein Gewitterregen an heißen Sommertagen den Gewächſen iſt; es wird erfriſcht, belebt. Sie iſt ihm um ſo wohlthuender, je weniger es ſie vorher erwartete. Seine Furcht wird nach und nach verſchwinden, und ſeine Kindlichkeit tritt in ihrer Urſchöne wieder hervor. Es fängt an, den Mann zu lieben, der ſo freundlich zu ihm ſpricht, der ſich ſo viel mit ihm beſchäftigt; und ſein Wille iſt mit dem des Lehrers gleichſam verwachſen, weil die Freundlichkeit des letztern zu viel Reiz hat, als daß es dieſelbe unnöthig verſcherzen ſollte. Sein Geiſt neigt ſich in allen einen Formen zu dem Lehrer hin, begierig, die Reize zu empfangen, die dieſer ihm geben will.

Es geht den Kindern, wie einer angeſpannten Saite; wenn eine andere, gleichgeſtimmte angeſchlagen wird, tönt ſie mit. So ſehen wir ſich die Mienen eines Kindes erheitern, wenn ſein Vater oder ſeine Mutter lacht; ſo ſehen wir ſein Auge in Thränen, wenn der Bruder, die Schweſter weint; und ſo findet jedes ausgedrückte Gefühl von Perſonen, die ihm nahe ſtehen, in ſeinem Innern Anklang. Die Gefühle alſo, von denen die Kinder beim Unterricht beſeelt werden ſollen, drücke der Lehrer ſelbſt aus, und er wird ſehen, daß er ſich in den Kindern abſpiegelt. Weil es nun ein Haupterforderniß iſt, daß die Schüler einen Lehrgegenſtand liebgewinnen, damit ſie ihre Geiſteskräfte ungetheilt darauf hinrichten; ſo zeige auch der Lehrer Intereſſe an demſelben. Sehen dann die Kleinen aus dem ganzen Weſen deſſelben, daß er mit Vergnügen unterrichtet, weil ihm der Lehrgegenſtand ſelbſt Freude macht, daß er mit Eifer lehrt, weil er ihn für wichtig hält, und daß er deßhalb ſo eindringlich zu reden ſucht und es ſo gern ſieht, wenn ſie ſich anſtrengen: ſo werden ſie mit gedoppeltem Eifer arbeiten. Und dies iſt beſonders nöthig, wo viel Uebung erfordert wird, nämlich beim Schreiben, bei Realien ꝛc. Das Intereſſe der Kinder am Unterricht richtet ſich viel mehr nach dem des Lehrers, als man glauben ſollte. Sie geben Acht, ſobald er in die Schule tritt, und iſt er nicht ſo aufgelegt, als er wol ſein ſollte, ſo ſtrengt ſich auch kein Kind an. Er kann mit aller Mühe kaum Ruhe erhalten.

Der vorherrſchende Charakter des Jugendlebens iſt die Lebhaftigkeit. Sie gibt dem Geiſte die gehörige Friſche; ſie bringt eine leichte und ſchnelle Auffaſſung der Vorſtellungen hervor und iſt ein mächtiger Impuls, wo etwas Tüchtiges erſtrebt werden ſoll. Deßhalb ſuche ſie der Lehrer beim Unterricht beſonders hervorzurufen dadurch, daß er ſie ſelbſt äußert. Ihr Daſein wird leicht aus dem Blick und regen Muskelſpiel erkannt. Die Lebhaftigkeit theilt ſich leicht mit; ſie verlängert und verſtärkt das Intereſſe am Unterricht und bewirkt, gehörig gerichtet, eben weil ſie am freieſten in der Jugend hervortritt, daß ſich die Schüler mit einer Heftigkeit anſtrengen, zu der wir bei mehr phlegmatiſchem Temperament nicht fähig ſind. Darum trete ſie

bei trockenen Lehrgegenſtänden, beim Kopfrechnen, Leſen, Unterricht in der Sprache ꝛc. beſonders hervor.

Doch iſt es dem Lehrer nicht immer möglich, bei allen Schülern den gehörigen Grad von Lebhaftigkeit oder Intereſſe zu erregen. Einige bleiben vielleicht ihrer Brſchränktheit wegen zurück, andere, weil ſie körperliche Uebel haben, die hemmend auf den Geiſt wirken, oder weil ſie noch zu weit zurück ſind ꝛc. Dann werde der Lehrer nicht leicht verſtimmt — „ein Wort verwundet leichter, als es heilt" —, ſondern habe Geduld, ſo wird das Kind auch das als Zeichen ſeiner Liebe*) dankbar erkennen und ſich zur andern Zeit möglichſt bemühen. Beſonders hat er ſeine Geduld bei ganz kleinen Kindern zu üben; weil ihre Natur langer, ungetheilter Aufmerkſamkeit noch ſehr widerſtrebt.

Durch die Freundlichkeit und Geduld äußert der Lehrer die Liebe zu ſeinen Schülern; durch die Aeußerungen des Intereſſes und der Lebhaftigkeit bezeigt er die Liebe zum Unterricht und dadurch wieder mittelbar die Liebe zu den Kindern.

Alle Gefühle ſind einer Steigerung oder Herabſenkung fähig, und ihr Einfluß auf den Unterricht iſt nach Verſchiedenheit dieſer Steigerung oder Herabſenkung verſchieden. So wie die Gefühle der Zuneigung, des Intereſſes ꝛc. in einer zu großen Herabſtimmung negativ nachtheilig wirken, indem ſie die Seele der Kinder nicht ſo reizen, daß ſie ſich dem Lehrſtoff gleichſam entgegenneigt, um ihn begierig in ſich aufzunehmen: ebenſo können ſie in einer zu großen Steigerung poſitiv nachtheilig wirken; indem ſie die Kräfte der Kinder zerſtreuen, oder ihnen eine verkehrte Richtung geben ꝛc. Es iſt daher nöthig, daß die Höhe der Gefühle, die den Lehrer beim Unterricht beſeelen, nach einer Norm beſtimmt werde. Dieſe Norm nun, oder dieſer Grundton, mit dem die Liebe des Lehrers zu den Schülern harmoniren muß: iſt das ſittliche Gefühl. Der Lehrer, welcher

*) Obgleich die Liebe zu den Trieben gehört, kann ſie ſich im Bewußtſein doch als Gefühl ankündigen.

vom ſittlichen Gefühle geleitet wird, erkennt ſeine Pflichten. Er kennt das Vertrauen, welches die Eltern ſeiner Schüler in ihn ſetzen; er kennt das Gebot ſeines Herrn: „Du ſollſt lieben deinen Nächſten, als dich ſelbſt"; er kennt die ſegensreichen Folgen, die ſeine Liebe für die Schüler haben kann. Wem ſoll er dieſelbe eher, wem ſoll er ſie wirkſamer zuwenden als dieſen? Er wird ſie warm und innig lieben; er wird ihre Schwächen geduldig ertragen. Er weiß ferner, daß er dieſe Liebe am beſten beweiſen kann, wenn er die Kinder zu brauchbaren Bürgern bildet. Er liebt den Unterricht aus Liebe zu ihnen; er hat ein reges Intereſſe an jedem Lehrgegenſtande; er läßt alle häuslichen Sorgen und Bekümmerniſſe dahinten, damit ihn Nichts in ſeiner Lebhaftigkeit ſtöre; er bietet Alles auf, um ſeinem Unterricht Eindruck zu verſchaffen, damit er ſeiner Pflicht als Lehrer genüge. So bleibt er vor jeder zu großen Herabſenkung ſeiner Gefühle bewahrt. — Der Lehrer, welcher vom ſittlichen Gefühle geleitet wird, ſieht aber auch ein, daß ſeine Liebe, wenn ſie nicht gehörig begrenzt wird, ebenſo viel ſchaden, als ſie im andern Falle nützen kann. Wenn ein Kind dieſelbe nicht mehr verdient, ſo hört die Freundlichkeit auf; wenn Unarten tiefe Wurzeln zu ſchlagen drohen, ſo hat die Geduld ein Ende. Ein ſolcher Lehrer wird ſeine Lieblingsfächer nicht mit beſonderm Intereſſe behandeln, ſondern eine harmoniſche Ausbildung der geiſtigen Kräfte ſeiner Schüler zu fördern ſuchen; er wird ſeine Lebhaftigkeit nicht ſo weit treiben, daß ſie die Erkenntniß in ihrer Wirkſamkeit ſchwächt. Er bietet Alles auf, um die Gefühle, die ſeinen Unterricht beleben, gehörig zu begrenzen, damit er ſeiner Pflicht als Lehrer genüge. So wird jede zu große Steigerung derſelben verhütet.

So wie das ſittliche Gefühl die Liebe des Lehrers zu den Schülern modifizirt; ſo regelt auch das Aeußere, in dem ſich dies Gefühl bekundet, das Aeußere, in dem ſich die Liebe zeigt. Dies Aeußere iſt, inſofern es ſich bei dem unterrichtenden Lehrer als ſolchem zeigt: Anſtand in Bewegung und Ausdruck. Der Anſtand beſteht nicht in Manieren, ſondern muß aus dem ſittlichen Gefühl entſpringen, das dem Lehrer inwohnt. Ein ſolcher Lehrer achtet ſeine Schüler und ſucht ſich ihnen ſo darzuſtellen, als er ſich bei einem Fremden benehmen würde, bei

Digitized by Google

dem er einen guten Eindruck von ſich zurücklaſſen möchte. Er vermeidet Alles Gemeine. Er liebt zwar ſeine Schüler, äußert die Liebe aber nicht durch Liebkoſungen. Er rügt die Unarten der Kinder ernſt und kräftig; entſtellt ſeine Gebärden aber nie durch den Ausdruck des Zorns; ſeinem Munde entfliehen nie grobe Worte. Er drückt durch ſein ganzes Weſen die Liebe zum Unterricht aus: aber er vermeidet alle Geſtikulationen, die ihn lächerlich machen können; er läuft nie wie beſeſſen in der Schule umher; er hütet ſich in heiterer Laune ſatyriſch oder gar zotig zu werden. Die gehörige Beobachtung des Anſtands iſt um ſo nöthiger, weil tief in der Natur der Kinder der Nachahmungstrieb liegt. Er iſt ein Hauptgrund, durch den ſie gewöhnlich unter ſchlechten Menſchen — ſchlecht, unter guten — gut werden, und man muß ſich oft wundern, wie ſie hervorſtechende Eigenheiten einzelner Perſonen auffaſſen und ſo täuſchend darſtellen können. Auf den Lehrer achten die Kinder am meiſten und bilden ſich ſeine Eigenſchaften ſo viel als möglich an. Er kann alſo durch ſein Aeußeres ſehr auf ſie wirken, und durch Nachläſſigkeit in demſelben mehr Uebels gründen, als er durch alles Sittenpredigen Gutes ſchafft.

Durch das religiöſe Gefühl bekommt das ſittliche eine größere Stütze und Kraft. Durch den Ausſpruch ſeines Erlöſers: „Was du einem der Geringſten gethan haſt, das haſt du mir gethan", werden dem Lehrer ſeine Pflichten zu heiligen Pflichten. Das religiöſe Gefühl muß ſich durch die Aeußerungen aller Gefühle hindurchziehn, beſonders aber da hervortreten, wo das ganze Gemüth der Kinder ergriffen werden ſoll. Scheinen ſich etwa Laſter unter den Schülern zu bilden, ſo äußere der Lehrer dies Gefühl in voller Kraft. Und gewiß — wenn dann ſein Auge in heil'gem Eifer brennt; wenn aus ſeiner bewegten Bruſt die erhabenen Lehren ſeines Erlöſers hervorquellen; wenn er ganz in Liebe und Verehrung zu ſeinem Gott zerfloſſen daſteht und nun mit edlem Unwillen die übertretenen Gebote hervorhebt — ich möchte das Kind ſehen, das dann nicht ergriffen würde, das dann noch zu ſündigen fähig wäre. Doch die wahre Religiöſität, ſie kann nicht erheuchelt werden; ſie muß mit dem innerſten Menſchen verwebt ſein.

Digitized by Google

Durch die Aeußerungen des ſittlichen und religiöſen Gefühls manifeſtirt ſich die **Würde** des Lehrers.

Die Liebe hat mehr eine Tendenz nach außen; die Würde wendet ſich mehr nach innen. Die Liebe iſt mehr objectiv; die Würde mehr ſubjectiv. Durch die Liebe regt der Lehrer ſich und dadurch die Schüler auf; durch die Würde gibt er dieſer Aufregung die gehörigen Grenzen. Durch die Liebe ſchlingt er um ſich und die Kleinen ein liebliches, roſiges Band, er dringt in ihre Herzen und erwirbt ſich durch die Liebe — Liebe und Vertrauen. Durch die Würde ſteht er als vollendeter Mann, als Freund des Wahren und Guten, der Religion da und erwirbt ſich — Achtung. — Durch die Liebe erweckt er die Neigung der Kinder zu den Lehrgegenſtänden; er macht ſie — fleißig. Durch die Würde dient er ihnen als Vorbild; er macht ſie — gut. — Durch die Würde bekommt die Liebe ihren wahren Werth und ihre Dauer. Durch beider Vereinigung redet der Lehrer mit einer Kraft, der keine kindliche Seele zu widerſtehen vermag. Durch Liebe und Würde nähert er ſich dem Bilde, welches Alcibiades von ſeinem großen Lehrer entwirft. „Wenn man den Sokrates hört", ſagt er, „ſo wird man erſchüttert und gefeſſelt. Höre ich ihn, ſo bekomme ich Herzklopfen, als ob ich von korybantiſcher Begeiſterung ergriffen würde. Die Thränen ſtürzen mir aus den Augen bei ſeinen Reden, und ich ſehe, daß es vielen Andern ebenſo geht. Wenn ich den Perikles hörte und andere große Redner, ſchien es mir allerdings, daß ſie ſchön ſprächen; dergleichen aber erfuhr ich nie; meine Seele wurde nicht außer ſich geſetzt, nicht unwillig auf ſich und ihre Sclaverei. Er iſt der einzige Menſch, vor dem ich mich — ſchäme." Ueber Alles ſtrahlt uns indeß das, obwohl unerreichbare, Vorbild des großen Erziehers der Menſchen, unſeres Heilands durch ſeine Liebe und Würde entgegen.

Wenn wir einen Ton hören, ſo vernehmen wir nicht ein einzelnes Intervall, ſondern es klingen immer mehre andere, jedoch harmonirende Intervalle mit. Und ſo zeigt ſich auch, wo Liebe und Würde ſich äußert, Alles, was zu einem guten Lehrton gehört.

Meinertshagen. **K. Pleuger.**

III.

Einige Bemerkungen

zu dem Aufſatz des Herrn Ed. Kirchberg: „Ueber die Schreibleſemethode“ in den Rhein. Blättern XII. Bd. der neuen Folge, 1. Heft.

Herr Eduard Kirchberg hat ſich in dem eben bezeichneten Aufſatze gegen die Schreibleſemethode erklärt. Dies allein würde mich nicht veranlaſſt haben, etwas darüber oder dagegen zu bemerken, da ich weder Gründer noch Vertheidiger dieſer Methode bin, wenn nicht der geehrte Hr. Vf. des genannten Aufſatzes, in der Meinung, als ſei meine „Uebungsſchule der Rechtſchreibung“ auf dieſe Methode gebaut, von mir eine Gegenrede beſonders wünſchte. Zuförderſt danke ich demſelben für das mich beehrende Vertrauen, welches ſein Wunſch enthält, bemerke aber, daß ich eigentlich meine ganze Gegenrede in die Worte faſſen könnte: „Meine Uebungsſchule der deutſchen Rechtſchreibung“, welche trotz aller Mängel, die ich ſeit ihrem Erſcheinen an ihr entdeckt habe, den Beifall denkender Schulmänner erhalten hat, iſt gar nicht nach der Schreibleſemethode bearbeitet. Ja es wurde ihr ſogar von einer kritiſchen Zeitſchrift, wenn ich nicht irre vom Schulboten, zur Laſt gelegt, daſſ ſie nicht einmal Notiz von dieſer Methode genommen habe. Damit könnte ich meine Gegenrede ſchließen, indem ich Herrn Eduard Kirchberg auf den ſchleſiſchen Repräſentanten dieſer Methode, Hrn. Oberlehrer Scholz am ev. Schullehrerſeminar zu Breslau, verwieſe, welcher dieſe Methode theoretiſch und praktiſch kennt, über ſie mehrere Schulbücher geſchrieben und ſie an verſchiedenen Orten gegen Angriffe (z. B. im Schulboten) warm vertheidigt hat. Ich ſelbſt habe mich bei meinem Unterrichte dieſer Methode nie bedient, weil

ich mich nicht zu einem Methodenwechſel entſchließen konnte, bevor ich vollkommen überzeugt war, daſſ ich etwas Beſſeres an die Stelle des Alten ſetzte. Und davon war ich nicht überzeugt, und bin es — noch nicht. Ich enthalte mich aber aus Grundſatz jeder Verurtheilung der Methode, da ihre Anhänger behaupten, ſie trage ihre Vertheidigungsgründe in ihrer Anwendung. Da es nun ſo viele Sachen in der Welt giebt, die in der Theorie ganz herrlich ſind aber gar ſchlechte Ergebniſſe in der Anwendung liefern; ſo kann es auch wol im Gegentheil eine Methode geben, gegen die ſich Gründe a priori aufſtellen laſſen, und die doch in der Anwendung ſich bewährt. Ich ſelbſt habe einen Freund, der die Schreibleſemethode ſeit Jahren und, wie er behauptet, mit dem günſtigſten Erfolge anwendet. Er hat mir auf ein in dieſer Angelegenheit an ihn gerichtetes Schreiben die Zuſicherung gegeben, die Vortheile dieſer Methode aus ſeiner Erfahrung auseinander zu ſetzen. Ich werde ſie dann dieſen Blättern übergeben.

In Folge einer Unterredung mit Hrn. Rektor Scholz in Neiße (jetzt Oberlehrer am ev. Schullehrerſem. zu Breslau) wollte ich vor mehreren Jahren mich durch eigne Anwendung der Schreibleſemethode in der Zutrittsklaſſe der hieſigen Schule, welche ich neben der erſten Knabenklaſſe führte, überzeugen. Bevor ich aber meinen Vorſatz ausführen konnte, ward mir bei einer Veränderung des Lektionsplans noch eine obere ſtatt dieſer Klaſſe zugewieſen.

Der Gang, den ich in der früher von mir geführten Zutrittsklaſſe*) beim Leſen und Schreiben befolgte, und worauf ich den 1. Curſus meiner Uebungsſchule gebaut habe, iſt kurz folgender. Sobald die Kinder eingetreten waren, übte ich einige Wochen die Ausſprache derſelben, ließ ſie das, was ſie an Dingen erkannten, bemerkten, in Sätzen ausſprechen, berichtigte ſtäts die Ausſprache, benutzte die olivier'ſchen Bildertafeln, ließ die Sätze in Wörter zerlegen, übte dann die einzelnen Laute in einer Menge dazu geeigneter Wörter ein; und ſobald die Kinder den Laut machen konnten, gab ich ihnen den Namen für den

*) Die Klaſſe, welche die jährlich als noch ganz unbeſchult auf einmal eintretenden Kinder enthält, in der Regel 60 — 100 ſtark.

Laut, zeigte ihnen ſodann das ſichtbare Zeichen (den Buchſtaben) für dieſen Laut und gab ihnen auch dafür den Namen.

Während dieſer Uebungen übte ich die Hand und das Auge im Ziehen wagerechter, ſenkrechter und ſchräger Striche von und nach allen Richtungen; und mein Schreibgang ging nur gleichzeitig mit und neben dem Lehrgange, war aber unabhängig von ihm. Allerdings ließ ich, ſobald die Kinder einige Buchſtaben ſchreiben konnten, Silben daraus zuſammenſetzen und das Geſchriebene leſen; aber darin beſteht ja keineswegs die Schreibleſemethode. Allerdings heißt es auf dem Titel meiner „Uebungsſchule“: auf die Lautmethode gebauter, mit dem erſten Schreibunterricht beginnender Unterrichtsgang. Daraus iſt aber keineswegs zu folgern, daſſ der Lehrgang auf die Schreibleſemethode gebaut ſei; auch hat dies Hr. Direktor Dr. Dieſterweg nirgends, weder in der Beurtheilung der Schrift in den Rhein. Blättern, noch im „Wegweiſer“ ausgeſprochen. Ich habe wiederholentlich den Abſchnitt über Rechtſchreibung in der letztern Schrift geleſen, aber auch nicht das Mindeſte finden können, was nur entfernt zu dieſer Meinung Veranlaſſung geben könnte. Es war mir ganz überraſchend, mich vom Hrn. Kirchberg als den Anhänger einer Methode bezeichnet zu finden, die ich ſelber viel zu wenig kenne, ſofern ihr Werth nur aus ihren Ergebniſſen erkannt wird, um ihr Verfechter zu ſein. Der Unterrichtsgang in der Rechtſchreibung, den ich meiner „Uebungsſchule“ aufgeſtellt habe, iſt ſtreng auf die Lautmethode gebaut und beginnt mit dem erſten Schreibunterricht, d. h. nichts anders, als ich benutze von der für den Schreibunterricht der Klaſſe zugemeſſenen Zeit ein beſtimmtes Maß zur Rechtſchreibung. Während in den gewöhnlichen Schreibſtunden den Kindern das Entſtehen der Schriftzeichen gezeigt; während ſie in der richtigen Nachbildung geübt und angeleitet werden, wie dies im Lehrgange mir den Druckzeichen geſchieht, mehre zuſammengeſtellte leſend mit einander zu verbinden, ſo beſtehen die Rechtſchreibübungen darin, die Silben oder Wörter in ihre Laute zu zerlegen und für jeden ſein beſtimmtes Zeichen zu ſetzen, worin denn zuletzt die ganze Rechtſchreibung beſteht. Je mehr Schriftzeichen die Kinder eingeübt haben, deſto weiter iſt der Kreis der Auswahl der zu ſchreiben-

den Silben und Wörter. Wenn dieſe Uebungen in demſelben Maße an Schwierigkeit wachſen, als die Kraft der Kinder erſtarkt und ihre Fertigkeit im Schönſchreiben gewinnt; ſo iſt nach meiner Anſicht der Rechtſchreibegang naturgemäß.

Die Gründe, welche man anführt, das Schulleben der Kinder nicht mit dem Leſeunterrichte zu beginnen, ſcheinen mir nicht Stich zu halten. Man ſagt: Die Leſeübungen tödten den Geiſt und regen nicht genug an. Es kommt darauf an, wie man ſie treibt. Ich habe dies nicht erfahren, obgleich ich früher eine Reihe von Jahren Klaſſen von 60 — 100 gleichzeitig als neue eingetretene Anfänger im Leſen und den übrigen Fächern unterrichtet habe. Der Buchſtabe allein tödtet allerdings; aber der Laut (hier der Geiſt) macht lebendig. Wenn die Kinder leſen können, iſt viel gewonnen; auch hab' ich bis jetzt noch keinen nachtheiligen Einfluſſ eines guten, belebenden Leſeunterrichts auf den Geiſt der Kinder erfahren. Stäts müſſen allerdings Anſchauungsübungen als Hauptſache betrieben werden.

Man ſagt, die Schreibleſemethode, welche ſchreibend Leſen lehrt, bethätige die Kinder mehr, mache ſie ſelbſtändiger. Iſt das wahr? Das Schreiben iſt gewiſſ kein Mittel, träge Kinder zu wekken, auch die geiſtreichſte Schreibmethode nicht, wenn je eine ſo ſein kann, ohne, wie ich das erlebt habe, lächerlich zu werden. Und wenn es wahr wäre, iſt dieſe Methode naturgemäß? Leſen heißt nicht Laute ſchriftlich darſtellen, ſondern durch Schriftzeichen dargeſtellte Laute in ihrer gehörigen Aufeinanderfolge und Verbindung ausſprechen. Die Zeichen ſind dem Leſer gegeben, ſeine Kunſt beſteht bloß darin, durch ſie die richtige Lautvorſtellung hervorzurufen. Muſſ man, um zu dieſem Ziele zu gelangen, ſelbſt erſt ganz andere Zeichen machen lernen? Muß man, um ſich ſelbſt ſchnell anzuziehen, erſt die Kunſt lernen, Kleider zuzuſchneiden und zu verfertigen? Ich glaube nicht. Damit will ich der Schreibleſemethode, für die ſich ſo tüchtige Männer erklärt haben, nicht den Stab brechen. Ich habe bloß einige Zweifel, deren ich noch mehre habe, gegen die Naturgemäßheit dieſer Methode ausſprechen und Hrn. Kirchberg zeigen wollen, daſſ er meine „Uebungsſchule" aus einem falſchen Geſichtspunkt betrachte und auch das Urtheil

des Herrn Dr. Dieſterweg in etwas miſſverſtanden habe. Soviel hierüber.

Jetzt wolle mir Hr. Kirchberg noch einige Bemerk. über ſeinen trefflichen Aufſatz im Beſondern erlauben, indeſſ nur über den Theil, der ſich auf den Rechtſchreibeunterricht bezieht, in welchem der geehrte Hr. Vf. manche Anſichten ausſpricht, mit denen ich nicht einer Meinung ſein kann.

Ich gebe zu, daſſ die Schriftſprache ihre Epochen erlebt habe, daſſ aber vom Volk die Veränderung derſelben abhange und ausgehe, verſteh' ich heut ſo wenig, als damals, da ich die Vorrede zu meiner Uebungsſchule ſchrieb, wenn es nicht ſoviel heißt, als das ſchweigende Uebereinkommen der Gebildeten eines Volkes. Der Einzelne, ſagt der Hr. Verfaſſer, muſſ die periodiſche Sprache und Schriftſprache in ſich aufnehmen, er muſſ ſie nachahmen und anlernen. Das iſt wahr. Aber wenn der Hr. Vf. dem Einzelnen allen weitern Einfluſſ auf die Schriftſprache abſpricht, ſo geht er offenbar zu weit. Wie mächtig war z. B. Luthers Einfluſſ auf die Sprache, und in neuerer Zeit auch Adelungs, Campe's u. v. A. Beſtimmen ſich die Gebildeten in ihrer Weiſe nach den Forſchungsergebniſſen Einzelner und ſchreiben ſo, ja ſprechen ſo, wie Einzelne nach dem Sprachbau und nach den Geſetzen der Sprache als richtiges darſtellen? Iſt unſere Rechtſchreibung nicht ſtäts im Fortſchreiten? Und ſind die Fortſchritte etwa Reſultate von den Beſchlüſſen der Maſſe? Nein. Einzelne haben das Beſſere gefunden, haben es angewandt; Andere haben es für richtig erkannt und ſind ihnen darin nachgefolgt. Jede Sprachverbeſſerung, ſie betreffe die Laut- oder Schriftſprache, iſt aus engem Kreiſe ausgegangen, iſt der Stein, der ins Waſſer geworfen, anfänglich nur kleine, ſpäter immer größere, endlich die ganze Waſſerfläche bedekkende Wellen ſchlägt. Was Grimm, Bekker, Schmitthenner, Graff und A. in unſerer Zeit für die Sprache bereits gethan haben, wird auch ſeinen mächtigen Einfluſſ auf die Schriftſprache, beſonders auf die Orthographie äußern, äußert ihn zum Theil ſchon. Bewirkt nun dieſe Veränderungen das Volk? Ja, wenn es dieſe Männer als ſeine Vertreter (Repräſentanten in der Sprachkammer) betrachtet, ſonſt nicht; es nimmt ſie nur, in demſelben Grade als es ſich von

Digitized by Google

der Richtigkeit derſelben überzeugt oder aus bloßem Nachahmungstriebe an. Die Maſſe an ſich bricht keine neue Bahn, ausgenommen wenn ſie Thüren ſprengt und als Würgerbande einherzieht; ſie nimmt nur auf, was einzelne Erleuchtete gefunden und ahmt es nach. Alles, was Großes in der Welt da iſt, das iſt von Einzelnen ausgegangen. Dies findet nun auch ſeine Anwendung auf die Fortſchritte und Veränderungen in der Sprache. Allerdings kann nicht jeder Einzelne ſich eine neue Sprache machen, ſondern muſſ die vorhandene aufnehmen, nachahmen und anlernen. Dies beweiſt aber gegen meine Behauptung nichts; denn er wird dadurch nicht gehindert, einen Schritt vorwärts zu thun. Findet man dieſen Schritt als Verbeſſerung, ſo wird man ihm nachfolgen, aber nicht etwa maſſenweis, ſondern nur Einige werden es, dann Mehre u. ſ. f. Auf dieſe Weiſe erklärt ſich das Volk für einen Fortſchritt in der Sprache, es betreffe die Laut-, oder die Schriftſprache. Folgender Satz enthält wol manches Unrichtige; des Zuſammenhangs wegen theile ich ihn hier mit:

„Die Verſchiedenheit der Laute gab die natürliche Veranlaſſung zu der Verſchiedenheit der Buchſtaben. Jedoch iſt nach dem einzelnen Laute das conventionelle Zeichen nicht zu beſtimmen, da die Korrelation des Lautes und des Buchſtabens nur aus dem Worte zu erkennen iſt. Die Schriftſprache findet ihre Begründung in der Sprache, nicht in der Ausſprache. Deßwegen finden ſich zu demſelben Laute oft mehrere Buchſtaben, und zu verſchiedenen Lauten gehört zuweilen derſelbe Buchſtabe.“

Niemand wird beſtreiten, daſſ die Verſchiedenheit der Laute die Urſache zu der Verſchiedenheit der Buchſtaben iſt; wenn aber der Hr. Vf. ſagt, daſſ nach dem einzelnen Laute das conventionelle Zeichen nicht zu beſtimmen ſei, ſo iſt dadurch das Verhältniſſ zwiſchen Laut und Buchſtabe zu willkührlich aufgefaſſt. Das hieße uns vollends der Verwirrung Preis geben. Wenn man die Schriftſprache oberflächlich anſieht, ſcheint dies allerdings ſo; aber der Schein trügt hier, wie ſo oft. Unſere Schriftſprache, ſagt der Hr. Vf. mit Recht, iſt eine Buchſtaben-Schriftſprache, d. h. aber nichts anders, als: ſie hat für jeden in ihr vorkommenden Laut ein beſtimmtes ſchriftliches Zeichen; und man denkt ſtäts, wenn man den Laut hört, an die

ihm entſprechende Bezeichnung, und wenn man dieſe ſieht, an den dadurch bezeichneten Laut, ohne daſſ dazu ein Wort d. h. ein beſtimmter Lautverein erforderlich iſt. Es wäre dies ſonſt auch eine gar unvollkommene Buchſtabenſprache. Dies Geſetz herrſcht auch in der deutſchen. Aber jede Regel hat ihre Ausnahme, die man aber nicht für die Regel halten muſſ. Wahr iſts, unſere Sprache hat oft für einen Laut mehre Zeichen, und umgekehrt haben verſchiedene Laute ein und daſſelbe Zeichen. Beſonders gilt dies von langen und kurzen Lauten. Aber jeder Laut hat ſeine Hauptbezeichnung. Andere Zeichen ſind nur ſeine Nebenzeichen, und es iſt Aufgabe der Sprachlehre, die Uebereinſtimmung zwiſchen Laut und Schreibung ſo viel als möglich nach und nach zu fördern. Dieſen Zwekk haben die ſo ſehr, aber oft mit Unrecht verſchrieenen, auch den Rh. Bl. gar ſehr verhaſſten Neuerungen in der Sprache. Auf einmal läſſt ſich das Ziel nicht erreichen, aber nach und nach. Dafür bürgen die Fortſchritte, die ſeit 100 Jahren in der lautgemäßen Schreibung der Sprache bereits gemacht worden ſind. Dazu berechtigen die neuen Forſchungen eines Grimm, Graff, Bekker, Schmitthenner und A.

Muſſ a, ä, e, o, ö, u, ü, i, au, aü, eü, ei, b, p, d, t, g, k, l, m, n, r, ſ, w, z, ß, in einem Worte vorkommen, eh' ich wiſſen kann, welches Zeichen jedem einzelnen entſpreche? Wie könnte man denn dann den Kindern das Leſen lehren, da man ihnen doch nur die einzelnen Zeichen für einzelne Laute geben kann, und nicht ganze Wörter? Sie lernen das Geſetz der Sprachbezeichnung; die Ausnahmen davon werden gelegentlich geübt. Wie nach Hr. Kirchberg die Schriftſprache ihre Begründung in der Sprache und nicht in der Ausſprache finden ſoll, verſteh' ich durchaus nicht. Giebt es denn eine Sprache ohne Ausſprache? Dieſe iſt ja der Grund der Schriftſprache. Erſt hat man geſprochen, alſo wol auch ausgeſprochen, und dann hat man geſchrieben, d. h. die Laute bezeichnet. Die lebendige Sprache wird ſtäts mit dem beſtehenden Geſetze, das ſich für ihre ſchriftliche Bezeichnung feſtgeſtellt hat, die Regel für die Schriftſprache abgeben. Es muſſ doch aus der Sprache ſelbſt überall und für jeden Fall ein Geſetz ermittelt werden, das als Richtſchnur gilt: So ſoll es ſein.

Digitized by Google

Das „So iſt es" kann doch nie Regel werden. Denn dann würde der Weſtfale dies „So iſt's," der Schleſier ein anderes „So iſt's" aufſtellen, und eine allgemeine Verwirrung würde die unvermeidliche Folge davon ſein. Nein, das geht offenbar nicht. Dagegen hat man aus der Sprache ſelbſt das Geſetz abgezogen: „So ſoll geſprochen" und das ihm entſprechende Rechtſchreibegeſetz: „So ſollte geſchrieben werden." Die Regel: „Schreibe wie du ſprichſt" leidet daher allerdings gar manche Ausnahmen; denn die Ausſprache entſpricht keineswegs in allen Fällen und überall dem von dem Sprachgeiſte feſtgeſtellten Sprachgeſetz: „So ſoll geſprochen werden." Wo man alſo nicht ſo ſpricht, wie man ſprechen ſollte, z. B. Wurſcht ſt. Wurſt, kihn ſt. kühn, Hehle ſt. Höhle, da kann man doch nicht ſagen: „Schreibe wie du ſprichſt", man müſſte denn annehmen, daſſ der Ziſchlaut im erſten Beiſpiel, deſſen Hauptzeichen s iſt, auch durch ſch; daß der Stimmlaut ü im zweiten Beiſpiele, deſſen Zeichen ü iſt, auch durch i; der Stimmlaut ö im dritten, deſſen Zeichen ö iſt, auch durch e, bezeichnet werden könnte und ſollte. Dies annehmen, hieße aber die Willkür zum Sprach= und Schreibgeſetz machen. Daher muſſ man in gar vielen Fällen ſagen: Schreibe nicht, wie du ſprichſt, d. h. aber nichts anders als: in den Fällen, in welchen die wirkliche Ausſprache von dem Geſetz, welches als Richtſchnur fürs Sprechen gilt, abweicht, oder wo das Gehör über das Zeichen, das gewählt werden ſoll, nicht entſcheiden kann, da unſere Sprache nicht bloß den Laut, ſondern auch die Abſtammung bezeichnet, ſchreibe nicht wie du ſprichſt. Hier tritt die andere Forderung unſerer Orthographie, die Buchſtaben nach dem allgemeinen Schreibgebrauch zu wählen, worin das Geſetz, welches die Abſtammung zu achten befiehlt, wol am Ende mit enthalten iſt, auf, und macht ſich geltend. Daſſ aber auch dies, wie der Hr. Verf. meint, nicht die geringſte Ausnahme erleide, möchte wieder zu bezweifeln ſein. Um für jeden Laut das conventionelle Zeichen, wie Hr. Kirchberg ſagt, zu ſetzen, muſſ man es aber zuvor wiſſen. Nun giebt es aber tauſend Fälle, wo man über dieſes Zeichen in Zweifel iſt, in denen der Eine dies, der Andere ein anderes wählt. Dies ſind doch wol Ausnahmen von der Regel. Recht verſtanden iſt es

Digitized by Google

alſo gar nicht widerſinnig, wenn man in einzelnen Fällen ſagt: „Schreibe wie du ſprichſt." Es heißt durchaus nicht, wie dies Hr. Kirchberg ſelbſt nachträglich bemerkt: „Wähle für jeden Laut nicht einen und denſelben bezeichnenden Buchſtaben", ſondern es heißt

a) wenn deine Ausſprache nicht ſo iſt, wie ſie der Regel nach ſein ſollte, ſo ſchreibe ſo, wie geſprochen werden ſoll, oder

b) wähle nicht, wie das der ganzen Schriftſprache zu Grunde liegende Schreibgeſetz im Allgemeinen fordert, für jeden in dem Worte vorkommenden Laut, ſein ihm entſprechendes Hauptzeichen; ſondern das durch den Schreibgebrauch beſtimmte, oder zur Bezeichnung der Abſtammung erforderliche Nebenzeichen.

Hr. Kirchberg beſtreitet aber nur die Ausdrukksweiſe des Geſetzes: „Schreibe nicht (ſtäts) wie du ſprichſt", als irrig und auf weſentlichen Irrthümern beruhend. Wir wollen dieſe Irrthümer näher beleuchten. „Dadurch erſcheint", ſagt der Hr. Vf. des Aufſatzes, „die erſte allgemeine Regel: „„Schreibe wie du ſprichſt"" zur alleinigen und oberſten Regel der Rechtſchreibung erhoben, indem man bei ihr alle beim Schreiben zu beobachtenden Vorſchriften erwartet." Zur alleinigen? Dies kann kaum ſo ſcheinen, denn ſie wird ja ſtäts von zwei andern ſie beſchränkenden Regeln begleitet. Und als oberſte Regel erſcheint ſie nicht nur, dies iſt ſie auch wirklich. Nicht der Zufall hat ſie beinah in allen Rechtſchreibelehren an die Spitze geſtellt, ſondern ein ganz richtiges Sprachgefühl. Wenn die Herleitung der Schriftſprache aus der Ausſprache ein Irrthum iſt, ſo bekenne ich mich hiermit zu dieſem Irrthume. Die Sprache beſteht aus Lauten. Die Schriftſprache thut nun nichts, als ſie läſſt die Zeichen für die Laute in derſelben Ordnung aufeinander folgen, in welcher die Laute beim Sprechen folgen würden, ſo daſſ der, welcher die Wechſelbeziehung zwiſchen beiden kennt, das Geſchriebene ausſprechen kann und die Vorſtellungen mit den einzelnen zuſammengehörigen Lautvereinen (Wörtern — Silben) verbindet, die derjenige, welcher ſchrieb, mit den Zeichen ausdrükken wollte. Niemand wird leugnen, daſſ dies die Hauptſache alles Schreibens iſt; und da man zu dieſem Ziele vermittelſt der Regel: „Schreibe wie

du ſprichſt" gelangen kann, ſo iſt ſie auch unſtreitig die erſte oder oberſte. Geſetzt auch: Jemand ſchriebe: Fater, rot, Mut, Lot, Forſicht, u. dgl., ſo ſind dies allerdings Verſtöße gegen die beſtehende Rechtſchreibung, aber der Zwekk des Schreibens iſt doch erreicht, weil der Leſende die richtigen Vorſtellungen mit den geſchriebenen Wörtern verbinden wird; und das will man ja nur.

Eine Sprache, die eine vollkommene Schreibung beſitzt und daher auch ein Alphabet, das für jeden Laut eine beſtimmte Bezeichnung hat, was wir leider dem Deutſchen nicht nachrühmen können, braucht gar kein anderes Schreibgeſetz als dies eine: „Schreibe wie du ſprichſt." Denn das ganze Schreiben iſt ja weiter nichts, als eine Verkörperung des flüchtigen Lautes durch ſichtbare Zeichen. Die Regel: „Schreibe wie du ſprichſt" erinnert Jeden daran, richtig zu ſprechen! Schon darum hat ſie einen Werth, der ſie weit über alle Schweſterregeln erhebt. Wenn Jeder richtig ſpräche und wenigſtens nur nach der Ausſprache ſchriebe, d. h. für jeden Laut in der gehörigen Ordnung deſſen Hauptzeichen ſetzte; ſo würde weniger Unſinn zu Tage gefördert werden, als dies ſo häufig mit Hilfe der beiden andern Schreibgeſetze geſchieht, von denen das eine: Richte dich nach dem Schreibgebrauche! mich ſtäts an eine Anekdote erinnert, nach welcher ein Fremder nach dem rechten Wege zu einem beſtimmten Orte fragt und zur Antwort erhielt: „Geht ſich Weg hie, geht ſich Weg da; geht ſich, welchen ihr wullt!" Wer ſo ſchreibt, wie geſprochen werden ſoll, wird kein Fuder Schneider für Futterſchneider verſchreiben. Jeder ſollte es ſich zur Pflicht machen, alle Wörter, deren ſchreibgebräuchliche Bezeichnung er nicht kennt, nach der Ausſprache zu ſchreiben, dann würde man ihn doch verſtehen. Aber ſo will Manchrr, der im geſelligen Kreiſe recht gut ſpricht, doch die Mode der Rechtſchreibung auch ordentlich mitmachen, und ſchreibt ganz anders als er ſpricht; und kein Menſch kann enträthſeln, was er ſagen will.*)

Daſſ die Regel: „Schreibe wie du ſprichſt," das Grundſchreibegeſetz iſt, liegt klar in dem Begriff „ſchreiben."

*) Für dieſen Fall könnte ich mit einer anſtändigen Sammlung Entſchuldigungszettel dienen.

Digitized by Google

Dies heißt nichts anders, als irgend einen Laut, oder ein Wort durch ein beſtimmtes ſichtbares Zeichen darſtellen. Dafür ſprechen die Telegraphen; jede Sache hat ihr Zeichen. Daher ſind ihre Mittheilungen ſo beſtimmt und fern von Miſſverſtändniſſen. Wenn bei den Telegraphen je ein Schreibgebrauch entſteht, ſo entſtehen damit auch die Irrungen und zerſtören ihren Zwekk. Die Schreibung der lateiniſchen und griechiſchen Sprache, vorzüglich aber die der erſtern, beruht faſt allein auf dem Geſetz: „Schreibe wie du ſprichſt". Und alles, was wir für die Vereinfachung unſerer Schreibung thun können, kann zuletzt nur darin beſtehen, ſie übereinſtimmender mit jenem Geſetz zu machen.

Aus der von mir beſtrittenen Anſicht des Hrn. Kirchberg folgt nun auch, daſſ er die Eintheilung der Orthographie in Recht- und Andersſchreibung verwirft. Es iſt nicht zu leugnen, daſſ dieſe Eintheilung vor der ſtrengen Logik nicht Stich hält; denn man ſchreibt richtig, wenn man den in der Sprache beſtehenden Schreibgeſetzen gemäß ſchreibt. Aber die Eintheilung hat einen praktiſchen Werth; und für die Schule empfiehlt ſich gar oft das, was vom wiſſenſchaftlichen Standpunkt aufgefaſſt, nicht Stich halten würde. Man thut den Worten: „Recht- und Andersſchreibung" Gewalt an, wenn man ſie auf den logiſchen Schraubſtokk bringt und die Eintheilung von hier aus als unſtatthaft verwirft. Hr. Dr. Harniſch hat meines Wiſſens zuerſt dieſe Eintheilung gemacht; ſeitdem haben ſich ihrer gar Viele bedient; auch ich habe ſie in meiner „Uebungsſchule der Rechtſchreibung" zu Grunde gelegt, nicht allein, weil ſie Hr. Dr. Harniſch gebraucht, ſondern weil ſie für die Schule troz ihrer Unwiſſenſchaftlichkeit einen gar nicht in Frage zu ſtellenden Werth hat. Die Schrift des Hrn. Dr. Harniſch ſowohl als meine Uebungsſchule ſollen für die Schulſtube ſein und machen auf wiſſenſchaftlichen Werth keinen Anſpruch.

Nun wird aber jeder Lehrer wiſſen, wie viel Anſtrengung ihm es macht, Rechtſchreiber zu bilden; beſonders gilt dies nach meiner Erfahrung, der ich in einer Menge Dorfſchulen gearbeitet, aber ſchon ſeit beinah einem Jahrzehend in einer Stadtſchule wirke, von den letztern. Nicht alle Schüler legen den Weg aus

Digitized by Google

der unterſten in die oberſte Klaſſe zurükk, können alſo auch unmöglich vollkommene Rechtſchreiber ſein. Solche Schüler werden nun freilich in allen Fächern nichts Ganzes aus der Schule mitnehmen, aber ſie ſollen doch aus jedem das Wichtigſte ſich angeeignet haben. Das iſt nun in der Orthographie offenbar das Kapitel, in dem jeder Laut nur ein beſtimmtes Zeichen, oder aus der Menge der Zeichen das Hauptzeichen als Bezeichnung erhält. Dieſer Abſchnitt iſt erſtens der Grund der ganzen Orthographie; er umfaſſt zweitens die meiſten Wörter der Sprache; und er macht es drittens möglich, ſich auch ohne Kenntniſſ der Nebenbezeichnungen für Andere verſtändlich zu machen. Wer mit ihm die Schule verläſſt, hat bei weitem nicht Alles, er hat nur Bruchſtükke; aber er hat das Beſſte. Mag er auch ſchreiben: „ich habe eine wiſe gekauft, aber ich kann ſi nicht bezalen; für ſir zigen erhilt ich ſiben taler u. dgl.; es iſt nicht ſchreibrichtig, aber es iſt beſſer, als wenn er gar nichts kann. Jeder Schüler nun, er mag noch ſo ſchwach ſein, kann es, wenn er ſtäts angehalten wird, richtig zu ſprechen, ſo weit bringen, den Theil der Orthographie zu erlernen, welchen man die Rechtſchreibung im engern Sinne des Worts nennt, und womit man weiter nichts ſagen will, als daſſ in ihm jeder Laut nur ein beſtimmtes Zeichen zur Bezeichnung hat, deſſen Wahl zu keinem Irrthume veranlaſſen kann. Auch fordert es die Methode, von der angegebenen Rükkſicht ganz abgeſehen, daſſ man in dem ſchwierigen und mit vielen Willkührlichkeiten angefüllten Unterrichtsfach der Rechtſchreibung nicht alles auf einmal thue, daſſ man den Kindern erſt für jeden Laut ein ſchriftliches Zeichen gebe und ſie in der Anwendung derſelben bis zur Fertigkeit übe. Das iſt die Rechtſchreibung im engern Sinne. Sind die Schüler darin feſt, ſo mögen ſich zu dem ihnen bereits bekannten Hauptzeichen für jeden Laut ſeine Nebenzeichen geſellen. Es folgt die ſogenannte Anderſchreibung, welcher Ausdrukk weiter nichts ſagen will, als daſſ hier für die Bezeichnung der Laute andere, oder mehre Zeichen geſetzt werden müſſen, als zu einer bloßen einfachen Bezeichnung der Laute erforderlich wären, und die das Ohr herauszuhören nicht mehr zureicht. Wie bei dem erſten Theil der Orthographie, der ſogenannten Rechtſchreibung im engern Sinne, lediglich

das Ohr entſchied, was für ein Buchſtabe zu ſetzen ſei und wie ſie auf einander folgen müſſten, indem es die Laute in dem Wort unterſchied, ihre Aufeinanderfolge beſtimmte, und vom Schreiber bloß verlangte, für jeden vom Ohr herausgehörten Laut das bekannte Zeichen zu ſetzen und zwar in der Ordnung, als in dem Worte die Laute folgen; ſo hat es die Andersſchreibung dagegen mehr mit dem Auge und dem Gedächtniſſ zu thun. Allerdings muſſ auch das Ohr die einzelnen Laute und ihre Aufeinanderfolge heraushören, aber das Auge unterſtützt das Gedächtniſſ in der Wahl der beſondern Zeichen. Niemand wird in Abrede ſtellen, daſſ dieſer Theil der Orthographie viel ſchwieriger zu erlernen iſt, als der erſte, und daſſ er ſich weſentlich von jenem unterſcheidet. Wenn nun die Orthographie ſich ganz von ſelbſt in zwei von einander abweichende Theile ſondert, ſo handelt es ſich am Ende bloß um die Namen dieſer beſondern Abtheilungen. In der Regel iſt kein Name ganz bezeichnend, d. h. den Begriff erſchöpfend, kann es auch nicht ſein. Wenn man mit allen Eintheilungen ſo ſtreng verfahren wollte, wie Hr. Kirchberg mit der der Orthographie gethan hat, ſo würde es allen naturgeſchichtlichen und andern Eintheilungen ſchlecht gehen. Man könnte ſtatt Rechtſchreibung vielleicht Ohrſchreibung, und für Andersſchreibung Augenſchreibung ſagen, weil in einem jeden Theile einer dieſer Sinne vorherrſchend thätig iſt; aber auch dagegen laſſen ſich, und mit Recht, viele Einwendungen machen. Allerdings gibt es im Allgemeinen nur eine einzige als richtig angenommene Schreibung; allein dies ſtößt den Begriff Andersſchreibung nicht um, denn die für richtig allgemein angenommene Schreibung iſt eben ſelbſt eine Andersſchreibung, d. h. von dem Ideal einer naturgemäßen Schreibung ſehr abweichende. Denn nur das, was in unſerer Orthographie mit jenem Ideal übereinſtimmt, iſt Recht=, alles Andere iſt Andersſchreibung, wenn es auch als die übliche Schriftſprache richtig iſt.

Alles Uebrige des Aufſatzes von Hrn. Kirchberg betrifft die Schreibleſemethode, über die ich mich oben ſchon, ſoweit es mir, als einem noch bei weitem nicht tief genug in die Sache Eingegangenen, um darüber etwas Gediegenes zu liefern, geſtattet iſt, ausgeſprochen habe. Ich habe den Aufſatz mit vie=

lem Intereſſe geleſen und bin begierig, was dagegen die Schreibleſemethode antworten wird. In der feſten Ueberzeugung, daſſ Hr. Kirchberg meine Bemerkungen nur als ſolche anſehen und freundlich aufnehmen werde, empfehle ich mich demſelben mit vorzüglicher Achtung.

Hirſchberg im November 1835.

K. F. W. Wander.

IV.

Erſter Beitrag

zur Methodik des Unterrichts in der franzöſiſchen Sprache mit Bezugnahme auf das franzöſiſche Leſebuch von Peters und Weyden.

Das Bedürfniß der Realſchulen, welche immer mehr die Gymnaſien für die nicht ſtudirende Jugend erſetzen werden, iſt hinſichtlich der Lehrmittel und Stoffe ganz verſchieden von dem der bisherigen Anſtalten. Deßhalb eröffnet ſich für Lehrer dieſer Schulen ein neues Feld literar. Thätigkeit, das namentlich in denjenigen Unterrichtsgegenſtänden, welche von Gymnaſiallehrern weniger gründlich bearbeitet wurden, eine geſegnete Erndte verſpricht. Alle Disciplinen bedürfen aber auf Realſchulen eine andere Methode, als auf Gelehrtenſchulen und vorzugsweiſe in den untern und mittlern Klaſſen. Darum werden ſich's die Vertreter dieſer Bildungsanſtalten angelegen ſein laſſen, über die beſte Art, den Geiſt der Jugend zu erfaſſen, zu erkräftigen und zu bereichern, nachzudenken und durch Erfahrung ihre Anſicht zu bewähren. Nur durch einen Austauſch der Meinungen, wie derſelbe bisher für Gelehrtenſchulen Statt gefunden hat, kann ſich das Weſen der höhern Bürgerſchulen herausſtellen und begründen. Es ergeht wahrlich die Anforderung, die Methode der Disciplinen in einer päd. Zeitſchrift darzulegen, damit dieſe

Digitized by Google

Anſtalten, welche die Zeit mächtig hervorruft, ſich den höchſten Behörden als würdige Träger der Humanität und der höhern Lebensintereſſen und als Beförderer der materiellen Wohlfahrt der künftigen Staatsbürger anbieten können. Mehr bedarf es nicht, um nicht bloß ihres Schutzes, ſondern auch ihrer Beförderung gewiß zu ſein.

Wir haben uns, um mit einem Theile, der uns zunächſt wichtig ſcheint, anzufangen, die Aufgabe geſtellt, nachzuweiſen, **wie der Unterricht in der franz. Sprache in Realſchulen ertheilt werden muß**, was Ziel, Zweck deſſelben, auf welchem Wege die Aufgabe gelöſt werden kann, welche Hülfsmittel der Lehrer mit Recht fordern darf und welche vorhanden ſind.

Ehe wir für dieſe Abhandlung einen Raum in den rh. Blättern erbitten können, fühlen wir uns gedrungen, vorläufig auf eine Chreſtomathie aufmerkſam zu machen, die einen weſentlichen Beitrag zu den Schulbüchern für den franz. Sprachunterricht auf Real-Bürgerſchulen liefert. Es iſt „Franzöſiſches Leſebuch für die mittleren Klaſſen höherer Bürgerſchulen und Gymnaſien. Herausgegeben von C. **Peters** und E. **Weyden**, Lehrer an der höhern Bürgerſchule zu Köln. Köln am Rhein. Verlag von Renard und Dubyen. 237 Seiten. 1 Rtlr.“

Der ſachkundige Lehrer, der vorliegende Sammlung auch nur flüchtig durchlieſt, erkennt darin einen andern Geiſt, als gewöhnlich aus der Schaar von Leſebüchern, Sammlungen ꝛc. uns entgegenweht, ja anekelt. Es iſt das Buch aus der **Schule** und aus dem **Leben** hervorgegangen, von Lehrern geſammelt, die der Sprache des Lebens nicht unkundig, ſondern wie die Wahl einzelner Stücke beweiſt, völlig mit derſelben vertraut ſind. Hier findet der Lehrer nicht wieder, was er ſchon zehnmal bezahlt hat; es iſt aus der Literatur nicht das erſte beſte, hundertmal in franz. Manuels und deutſchen Leſebüchern abgedruckte Stück von berühmten Verfaſſern gewählt, ſondern nach einem feſten Plane, den wir unten angeben werden, auch von weniger bedeutenden Männern aufgenommen worden, wenn es mehr Eigenthümlichkeit darbot.

Halten wir zuvor die Schüler im Auge, für welche das Buch beſtimmt iſt: die mittlern Klaſſen höherer Bürgerſchu-

len. Den Zuſatz und Gymnaſien würde ich wegwünſchen, denn erſtens hat das Gymnaſium andere Zwecke bei Erlernung der franz. Sprache und betreibt den Unterricht daher anders, und zweitens können die mittlern Klaſſen der Gelehrtenſchulen — und das verſteht man doch einſtweilen noch unter Gymnaſien — doch wohl nicht mit denen der höhern Bürgerſchulen im Franzöſiſchen, wo dort von der unterſten Klaſſe an doppelt ja dreimal ſo viel Unterrichtsſtunden ſtattfinden, gleich geſtellt werden, um ſo weniger zu unſerer Zeit, wo die Beherzigung des Loke'ſchen Erziehungsprinzips: mens sana in corpore sano den Lectionsplan vereinfachen und dadurch eine nothwendige Scheidung der ſich dem Fakultätsſtudium widmenden und der andere Studien beabſichtigenden und fürs Geſchäftsleben ſich vorbereitenden Jugend bewirken wird. Die Gelehrtenſchule gibt ihrem Schüler genug, wenn ſie ihn befähigt, franz. Schriften zu verſtehen und ihn mit einer Einſicht in die Grammatik und Literatur des Volkes ausrüſtet; als formales Bildungsmittel braucht eine Anſtalt, die auf dem Studio der alten Sprachen ruht, die franzöſiſche nicht, und Bekanntſchaft mit dem Leben der Sprache, der eigenthümlichen Denkart des Volkes und der Kunſt ſich dieſelbe bis zu einem gewiſſen, den Nationalcharakter nicht beeinträchtigenden Grade anzueignen, geht über die Sphäre der Gelehrtenſchule hinaus. Und doch iſt dies die Auffaſſung des Unterrichtes in neuen Sprachen, wie ſie den Anſtalten eigen ſein muß, welche für den Weltverkehr befähigen ſollen.

Wir entwerfen dieſe näher zu entwickelnden Anſichten nun, um zu zeigen, daß vorgenanntes Leſebuch von dieſem Standpunkte aus verfaßt wurde. Die Schüler mit der Sprache des Lebens bekannt zu machen, iſt Hauptaufgabe des Lehrers in mittlern Klaſſen, wenn er durch die untern die Hinderniſſe weggeräumt findet, welche Grammatik und Vokabeln dem Verſtehen der Sprache zuvor in den Weg legen. Den obern Klaſſen bleibt dann noch Bekanntſchaft mit der Literatur und der höhern Proſa und Poeſie. Dieſe Hauptrichtungen werden ſich aber ergänzen und durchdringen müſſen, wenn ein harmoniſches Ganze entſtehen ſoll, ſo daß der Lehrer in Prima die Grundſätze der Grammatik befeſtigt und erweitert, unter höhere Geſichtspunkte bringt, während man in der Sexta ſchon

eine Richtung zu dem höhern Curſus durchblicken läßt. Unſer Leſebuch iſt nun für mittlere Klaſſen beſtimmt, will alſo ins Leben der Sprache einführen. Zugleich haben die Verfaſſer mit richtigem Takte den Schüler für das Studium der Sprache zu intereſſiren geſucht und ſeinen Geiſt mannigfaltig angeregt, doch immer ſo, daß ſie in der Behandlung des Stoffes dem deutſchen Schüler die Eigenthümlichkeit des Volkes, deſſen Sprache er lernt, vorführen. Darum eröffnen ſie den Curſus mit Geſprächen: conversations, von einfachen Unterhaltungen bis zum leichten Luſtſpiel, in dem ſich das ganze Weſen des Volkes abſpiegelt. Wer une conspiration de province ſo recht lebendig begriffen hat, der kann ſpäter ſich nicht nur eine Vorſtellung vom Franzoſen und ſeinem Treiben machen und ähnliche Stükke mit Leichtigkeit leſen, ſondern hat auch den Grund zu einer ungezwungenen Ausdrucksweiſe gelegt. Bis Seite 72 finden wir fünf Stücke von *Berquin*, der nicht genug dem Lehrer zu empfehlen iſt, da er für die Jugend ſchrieb, einen reinen, eigenthümlichen und reizenden Styl hat, den ſich der Knabe zu Geſprächen aneignen möge, dann das oben genannte Proverbe dramatique par *Fougeray* und *M. Musard*, drame en un acte par *Picard*, ein launiges Spiel voll Wendungen und Ausdrücke, die gleich angewandt werden können, um die deutſche Zunge vor Pedanterie zu bewahren, die nirgends unausſtehlicher iſt, als am Deutſchen, der Franzöſiſch ſpricht. Im zweiten nur einige Blätter einnehmenden Abſchnitt haben die Verfaſſer die Erklärung einiger ſprichwörtlicher Redensarten aus dem Journal grammatical, einer ſeit zwei Jahren von franz. Sprachforſchern herausgegebnen, ſehr zu beachtenden Zeitſchrift, mitgetheilt und ihrem Grundſatze treu, die Sprache, wie ſie iſt und geworden iſt, vorzuhalten, dem Schüler das innere Getreibe aufgeſchloſſen. Keineswegs wird derſelbe durch trockne Begriffserklärungen abgeſchreckt; die Löſung des Räthſels wird entweder durch eine witzige Wendung oder ſcharfſinnige Auffaſſung gegeben und wenn andre auch etwas albern erſcheinen, wie pa-t-à-qu'est-ce, à bon vin bon latin, ſo iſt die Einkleidung doch ſo gefällig, daß ſie die Jugend anzieht. Der dritte Abſchnitt enthält nun narrations et descriptions. An dieſen iſt nun in allen ſogenannten Hand-

Digitized by Google

büchern kein Mangel und das Bekannteſte aus der Literatur iſt vielfach ausgeſchrieben. Um ſo mehr muß man ſich freuen, Zweckmäßiges und Neues anzutreffen. Man ſieht gleich, daß die Verfaſſer aus dem Geſammtſchatze der Literatur geſchöpft haben und Mannigfaltigkeit des Inhalts und des Styls darbieten. Wir finden hier zuvor manches aus der Biographie universelle, das, ſo viel ich weiß, noch nie abgedruckt iſt, dann von *Bernardin de St. Pierre*, *Voltaire*, *Mercier*, das wenigſtens nicht zu dem Abgedroſchenen gehört und eine vorzügliche Auswahl aus neuern Schriftſtellern: *Las Cases*, *Segùr*, *Chateaubriand*, *Al. de Humbold*, *Jouy*, *Lacretelle*, *Ancillon*, *Mignet*, *Foy*, *Duméril* u. A., wobei, wie die Aufzählung der Namen ſchon angibt, auch naturhiſtoriſche Darſtellungen einigen Eingang gefunden haben. Den Schluß macht ein Abſchnitt Biographies überſchrieben, in den Lebensbeſchreibungen von *Cuvier*, *Barante*, *Biot* und A. aufgenommen ſind und ſich durch die würdige Haltung auch in moraliſcher Beziehung empfehlen. Daß Proben älterer franz. Sprache, im mort de St. Louis von *Chateaubriand* und im Chevalier Bayard von *Beauchamp* gegeben wurden, iſt durchaus dem Standpunkte angemeſſen und wird gewiß mit Dank aufgenommen werden. So weit, als ohne ſelbſtſtändiges Studium möglich iſt, muß das Altfranzöſiſche in den Kreis des Unterrichts gezogen werden, ſchon um des richtigen Verſtändniſſes der Sprache der Gegenwart willen.

Alle dieſe Leſeſtücke ſind mit Anmerkungen begleitet, die in der erſten Hälfte in deutſcher, in der letzten in franz. Sprache geſchrieben ſind und dem Buche mehren ſprachlichen Werth geben. Hier finden wir lexicologiſche Feinheiten, ſynonymiſche Erörterungen, Andeutungen über zartere Unterſcheidungen in der Ausſprache, Erklärungen von Provinzialismen und hiſtoriſche Erläuterungen. So finden wir eine Erklärung der Handelsausdrücke: j'y ferai honneur und des Revolutionskalenders, die Ableitung von octroyer und eine Sinnentwickelung von affecter, alles in einem beſtimmten und was das Franzöſiſche anbelangt, ganz correcten Ausdrucke.

Gibt es denn nun an dem Buche gar nichts zu tadeln? Iſt's in ſeiner Art ganz vollkommen? Refer. hat noch manche

Wünſche unbefriedigt geſehen, er darf es dem Leſer nicht verhehlen. Aber die Vorzüge dieſer Sammlung, welche eine neue Bahn verfolgt und in der Geſchichte der franz. Leſebücher Epoche macht, ſind ſo überwiegend, daß man ohne Unbilligkeit nicht mehr fordern darf, zumal wenn man bedenkt, wie ſchwer es hält, ſich von der hergebrachten Form los zu machen. Fehler hat das Buch nicht, wohl aber einige Mängel. Dahin rechne ich nicht die Beſeitigung alles Grammatiſchen, welches aus ähnlichen Gründen, wie ich in meiner Anleitung zum Ueberſetzen ins Franzöſiſche angegeben habe, weggeblieben iſt, wiewohl in der erſten Hälfte die unregelmäßigen Verba*) durch ein Sternchen bezeichnet ſind, auch nicht den Uebelſtand — der übrigens für den tüchtigen Lehrer keiner iſt — daß keine Stufenfolge vom Leichtern zum Schweren Statt findet, ja für manche auf die gewöhnliche Art unterrichteten Schüler ſind die den Anfang machenden Abſchnitte im Converſationsſtyl weit ſchwieriger, als die hiſtoriſchen Abhandlungen, ſondern — um doch einen meiner unbefriedigten Wünſche auszuſprechen — die geringe Berückſichtigung, welche die wiſſenſchaftliche Proſa, in der ſich die Franzoſen vor allen andern Nationen auszeichnen, gefunden hat. Aufſätze aus populairen Schriften über Geographie, Chemie, Technologie, den einzelnen Theilen der Naturbeſchreibung ſcheinen mir durchaus nothwendig für Realſchüler, welche dieſe Fächer vorzugsweiſe betreiben und auf die Leiſtungen der Franzoſen hingewieſen werden, und es hätte aus den Werken von *Balbi*, *Dumas*, *Prévost* und A. ſich hinlänglich Stoff finden laſſen.

Vielleicht ſind aber die Verfaſſer der Meinung, dies gehöre der folgenden Klaſſe an, und ihr Leſebuch, aus dem ich mir freilich keinen Abſatz wegwünſchte, ſei für zwei Klaſſen inhaltreich genug. Wenn die Schüler Inhalt und Form in Verſtand und Gedächtniß einprägen, ſo iſt gewiß nichts mehr von dieſem Standpunkte zu wünſchen.

---

*) Herr Peters hat in einem Programm ein neues Syſtem der franz. Conjugation aufgeſtellt, nach dem der Ausdruck „unregelmäßiges Verb" wegfällt.

Digitized by Google

Eine Bemerkung kann ich hierbei nicht unterdrücken! Woher kommt es, daß die engliſche Sprache weniger erfolgreich behandelt wird? Hier fehlt es dem Lehrer nicht nur an einer Schulgrammatik, — die hat er im Franzöſiſchen auch noch nicht, denn Knebel's treffliche Arbeit iſt für Realſchulen nicht hinreichend, — ſondern an allen Hülfsmitteln für mittlere Klaſſen. Möchte bald ein ähnliches Leſebuch die Lücke füllen!

So haben wir hoffentlich gezeigt, daß vorſtehende Chreſtomathie aus dem Leben und aus der Schule hervorging und dürfen zum Schluß nur noch anführen, daß durchaus keine die Sittlichkeit des Knaben gefährdende Anzüglichkeiten vorkommen, was beſonders in den Comödien faſt unmöglich zu vermeiden, da der Franzoſe es hierin nicht ſonderlich genau nimmt und faſt jede Schrift mit einer Zweideutigkeit würzen zu müſſen glaubt. Daraus geht auch einer der Gründe hervor, die den Lehrer nöthigen, Blumenleſen ſtatt der ganzen Autoren in die Klaſſen einzuführen, was jedenfalls für gereiftere Schüler vorzuziehen iſt.

Der Druck iſt auf weißem Papier mit ſcharfen Lettern ſo ſparſam eingerichtet, daß viel zuſammengedrängt wird und doch dem Auge kein Schaden geſchieht.

Elberfeld im April 1836.

Dr. C. A. W. Kruſe,
Mitglied der grammatiſchen und literariſchen Geſellſchaft zu Paris.

V.

Ueber Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre.

(Dritter Artikel.)

Es iſt bekannt, wie viele und mannigfach ſich kreuzende Anſichten über zeitgemäße Veränderungen der Lehranſtalten und Verbeſſerung der Lehrweiſe ſeit dem Erwachen des philanthro-

Digitized by Google

piſchen Strebens aufgeſtellt worden ſind; aber auch wie das ſteife Feſthalten am Hergebrachten einerſeits — andrerſeits die blinde Hingebung an das Neue die Erreichung des Richtigen erſchwert haben. Gewiß iſt dieſes Richtige unterdeß von ſo manchem Schulmanne ausgeübt worden; allein eben im glücklichen Fortgange des Geſchäfts fand er keine Veranlaſſung, ſich das, womit er, womit jeder Unterrichtende ſich eigentlich beſchäftigt, und wie er ſich damit beſchäftigt, vollkommen zum Bewußtſein zu bringen, und die Darlegung ſeiner Anſicht, den entzweiten Partheien gegenüber zu begründen. Und geſchah dieß etwa, ſo betraf es nur einen Theil des Unterrichtsweſens, gewährte keine allgemeine Durchführung der Grundanſichten, umfaßte nicht das geſammte Wiſſen über die Pädagogik. Daher iſt es erfreulich, in der neueſten Zeit zu ſehen, wie einzelne Männer des Lehrſtandes nicht länger die vorgefundenen oder ſich ungeſtüm aufdringenden Verfahren leichten Kaufes zu den ihrigen machen, ſondern ihre beſten Kräfte daran ſetzen, durchgängig eine tiefere Bewährung des Bildungsweges für die Jugend zu gewinnen, und wie von der andern Seite Denker vom Fach ſich nicht begnügen mit gelegentlichen Hindeutungen auf das gar weite Feld der pädagogiſchen Thätigkeit, ſondern demſelben eine ausführliche Anwendung ihrer Forſchungen widmen. Das Letztere hat der Prof. Beneke in ſeiner Erziehungs- und Unterrichts-Lehre (Berlin, Poſen und Bromberg bei Mittler, 1835 und 36.) gethan. Der zweite Theil dieſes Werkes, die Unterrichtslehre, entſpricht ganz den bedeutenden Erwartungen, welche der erſte erregt hatte. Dies gilt nicht etwa nur von einem oder dem andern Abſchnitt desſelben, ſondern Gegenſtände, Verfahren und Anſtalten für den Unterricht ſind mit gleicher philoſophiſcher Gründlichkeit unterſucht, ihr Weſentliches dargeſtellt, Vorzüge und Nachtheile einander gegenüber geſetzt, die Ergebniſſe mit den Anforderungen des Staates, der Familien, des gegenwärtigen Bildungsſtandes in Vermittelung gebracht, und ausführbare Verbeſſerungen vorgeſchlagen. Nirgend iſt der Verfaſſer auf der Oberfläche ſtehen geblieben; er iſt tiefer, als man dieß gewohnt iſt, in die Bedeutung der ganzen Aufgabe des Unterrichtes eingedrungen. Sollten wir indeß etwas in dem Werke auszeichnen, ſo iſt es die Aufſtellung der für die Unter-

richtsgegenſtände gefundenen Werthe, und die genaue Charakteriſtik der Methoden.

Die Unterrichtslehre von Beneke zerfällt in drei Kapitel: 1) die allgemeine, 2) die beſondere Unterrichtslehre, 3) Unterrichtsanſtalten. Jedes der beiden erſten Kapitel betrachtet, je nach ſeinem Standpunkt, ſowohl die Gegenſtände des Unterrichts als die Methode. Im dritten Kapitel werden die verſchiedenen Gattungen der Unterrichtsanſtalten bezeichnet, hierauf ihre Einrichtungen dargeſtellt.

Die Einleitung unterſucht Umfang und Begränzung, Zweck und Mittel des Jugendunterrichtes, und ſchließt ſich in vielen und wichtigen Punkten an die im erſten Theile des ganzen Werkes, in der Erziehungslehre, gegebenen Grundbeſtimmungen und Ergebniſſe. So wird namentlich das Weſen und Eigenthümliche des Unterrichtes, im Gegenſatze zur Erziehung im engern Sinne, hervorgehoben und genauer ausgeführt. Der Unterricht geht darauf aus, in dem Schüler dem Weſentlichen nach dieſelbe Entwickelung zu begründen, welche im Lehrer gegeben iſt; dagegen die Erziehung nicht ſelten in dem Zöglinge etwas ganz Anderes, von allem im Erzieher Gegebenen Verſchiedenes zu erzeugen beabſichtigt. Daher denn auch die Erziehung, ſelbſt wo ſie für Mehrere zugleich eingerichtet iſt, doch ſtets individuell=anſchließend verfahren, und wenigſtens gelegentlich und von Zeit zu Zeit auf Verſchiedene verſchieden einwirken muß, während der Unterricht im Allgemeinen, ohne Nachtheil für den Erfolg, Mehreren zugleich und in derſelben Art ertheilt werden kann. Im Allgemeinen werden die Gefühle und Strebungen der Erziehung überwieſen, dem Unterrichte aber zunächſt die Vorſtellungen und äußeren Bewegungen, dann aber auch die an den Außendingen unmittelbar wahrzunehmenden zeitlichen, räumlichen, Größen= u. a. Verhältniſſe, die aus Spuren von Vorſtellungen hervorgehenden innern Entwickelungsformen und bleibenden Anlagen. In Hinſicht der formalen Bildung ſtellt ſich das Intellektuelle oder das logiſche Denken als der Mittelpunkt dar. Die Begriff=, die Urtheil=, die Schluß=Bildung, und was ſich weiter an dieſelben anſchließt, entwi-

ckeln ſich ſo überwiegend allgemein-gleich, und laſſen ſich in Hinſicht ihrer Grund- und Bildungs-Verhältniſſe ſo genau beſtimmen, daß wir nicht nur dieſe Entwickelungen ſelbſt, ſondern auch die Talente, welche durch die davon zurückbleibenden Spuren begründet werden, mit großer Sicherheit vermöge des Unterrichtes zu erzielen im Stande ſind. Eine ähnliche Sicherheit bietet auch die Bildung der allgemeineren Vorſtellungsvermögen: des Auffaſſungsvermögens, des Gedächtniſſes, des Erinnerungsvermögens dar; doch reicht die formelle Bildung zunächſt und unmittelbar nur ſo weit, als ſich die Entwickelungen, durch welche ſie gewonnen worden iſt, ihrem Inhalte oder ihrem Materialen nach erſtrecken; und wir müſſen alſo auch dieſem letzteren den Umfang geben, welche wir für die erſtern bezwecken. Auch Gefühle und Strebungen können, wenn ſie, vielfach gleichartig im Bewußtſein vereinigt, zu Begriffen werden, die Klarheit und Stätigkeit erlangen, welche dem Vorſtellen weſentlich ſind. Aber von dieſen Gefühls- und Strebungs-Begriffen geht kein gebahnter und ſicherer Weg zu den vor ihnen liegenden lebendigen moraliſchen Empfindungen und Trieben, zu der dadurch gegründeten Geſinnung, zu der tieferen religiöſen Stimmung der Seele; obgleich wir wünſchen würden, daß gerade dieſe inneren Entwickelungen, als die werthvolleren, dem ſtrengeren Verfahren des Unterrichtes gleichfalls zugänglich wären.

Von der Seite des Objektiven werden die Gegenſtände des Unterrichtes eingetheilt in: Dasjenige, was ſchon an ſich eine hohe bildende Kraft in ſich ſchließt, als: Verſtandesübungen, Mathematik, Sprachen, Geſchichte, Moral, Religion; ferner: was zwar an ſich keine hohe bildende Kraft hat, aber als Mittel für Dasjenige vorausgeſetzt wird, welchem dieſelbe inwohnt, wie: die Elemente der Sprache, Leſen, Schreiben u. a.; endlich: was ſpäter kaum, oder doch nur mit weit größeren Schwierigkeiten würde gelernt werden, und gleichwohl für die allgemeine Bildung in gewiſſen Kreiſen vorausgeſetzt wird.

Bei dem allgemeinen Ueberblick der Lehrobjekte wird an der gewöhnlichen Eintheilung in formalen und materialen Unterricht die zu ſcharfe Sonderung als irrig nachgewieſen, da die formale Bildung fortwährend gelegentlich neben der materialen erfolgt, auch unter allen Umſtänden als Zweck des Un-

Digitized by Google

genbunterrichtes, und ſogar als **höchſter Zweck** desſelben anzuſehen iſt. Es giebt in der Seele keinen todten Stoff; Alles in ihr iſt nicht nur der Aktivität fähig, ſondern ſchon an ſich zur Aktivität aufſtrebend. Andrerſeits giebt es keinen rein formalen Unterricht, d. h. ſolchen, der rein eine gewiſſe Form, oder der eine gewiſſe geiſtige Kraft ganz allgemein und unabhängig von allem Vorſtellungsinhalte, an welchem ſie ſich wirkſam erweiſen ſoll, ausbildete. In den einfachſten Elementen des menſchlichen Vorſtellens und Empfindens ſind Objektives und Subjektives ſtets zuſammengegeben. Form und Inhalt des Vorſtellens ſind beſonders im erſten Anfang des Unterrichtes gar nicht von einander zu trennen; je mehr indeß der Unterricht, die geiſtige Entwickelung überhaupt, fortſchreitet, deſto mehr bilden ſich Form und Materie des Vorſtellens aus einander.

Die Beurtheilung des früheren Schematismus führt auf folgende Haupt- und Unterabtheilungen für die Vorſtellungsſeite:

Der äußeren Welt gehört 1) die völlig konkrete Auffaſſung, in Hinſicht des Räumlichen wie des Zeitlichen, alſo: beſchreibende Erd- und Himmels-Kunde, und äußere Geſchichte. 2) Die halb abſtrakte Auffaſſung (Formen, mit Ausſcheidung des Gegenſtändlichen): Geometrie, Arithmetik.

Innere Welt. — Mehr konkret und als Formenentwickelung: Sprachen und innere Geſchichte; mehr geſondert und nach dem Abſtrakten hin: Moral und Religion.

Die äußeren Bewegungen und deren Fertigkeiten theilen ſich, jenachdem ſie Kraftäußerungen oder Zeichen darſtellen, in ſolche, wo die Kraftäußerungen ſelbſt und deren ſubjektive Folgen die einzigen Zwecke ſind, wie bei gymnaſt. Uebungen aller Art, oder mechaniſchen Thätigkeiten, und in ſolche, welche der Darſtellung beſonderer innerer Erregungen dienen, wie: Deklamiren, Singen und überhaupt Muſik, Zeichnen, und die an ſich werthloſen: Sprechen, Leſen, Schreiben

Bei der Aufſtellung der allgemeinen methodiſchen Vorſchriften laſſen ſich drei Bedingungen für das Gelingen des Unterrichtes zum Grunde legen: 1) Die Faktoren, welche für das vom Unterrichte bezweckte Produkt erfordert werden, oder die zunächſt vorhergehenden Entwickelungen in der Seele müſſen in angemeſſener Vollkommenheit gebildet im Innern oder in der

Anlage der Seele vorhanden ſein. 2) Dieſe Faktoren müſſen in angemeſſener Vollkommenheit zum Unterrichte hinzugebracht (zum Bewußtſein geſteigert) werden. 3) Die Anregung des Unterrichtes muß geeignet ſein zur Hervorbringung der geforderten Fortbildung (der Entwickelung des Produktes aus den Faktoren).

Der Verfaſſer dringt bei dem erſten dieſer Erforderniſſe, wie er es bei jeder paſſenden Gelegenheit thut, auf das Beginnen der Unterweiſung mit dem Beſonderen, mit dem, was der äußeren oder inneren Wahrnehmung vorliegt; weil das Denken weſentlich von den Anſchauungen her begründet wird, auch nur in dem Maße vollkommen begründet werden kann, wie eine größere Anzahl von Anſchauungen in dasſelbe eingegangen iſt, und vermöge der Vielfachheit des Gleichartigen den Begriff, ſeine Klarheit, ſeine Bewußtſeinsfülle, ſeine größere Haltung im Bewußtſein, ſein vollkommeneres Beharren im Unbewußtſein, oder als innere Anlage, hervorbringt, ſo wie der allgemeine Satz ſeine Stärke und die Kraft ſeiner Ueberzeugungen lediglich durch die größere Anzahl der Erfahrungen erhält, welche ſich zu ihm vereinigt haben. — Als das günſtigſte Verhältniß für das Entgegenbringen der erforderlichen Anlagen im Bewußtſein wird dasjenige bezeichnet, wo die dem Unterrichte zugewandte Aufmerkſamkeit aus der eignen Stärke und Spannung der entſprechenden Vorſtellungsanlagen hervorgeht. Daher ſollen durch wiederholte Ueberblicke die Unterrichtsvorſtellungen ſchon urſprünglich ſo viel als möglich in zuſammenhangenden Maſſen begründet und lückenlos erweitert, die Schüler — wo möglich — zur Vorbereitung auf die Lehrſtunden und zum Einüben ſchwächerer Mitſchüler veranlaßt werden. Seine Einwirkung hat der Lehrer mit Rückſicht auf den Standpunkt der Bildung und die Kräfte des Schülers, hauptſächlich danach einzurichten: daß die Selbſtthätigkeit um ſo ſtärker aufgeregt werden wird, je weniger er dem Schüler giebt, je mehr der Letztere ſelbſt hinzuzubringen und zu ergänzen hat, und je höher das Hinzuzubringende ſteht auf der Stufenleiter der geiſtigen Entwickelung. Mittelbar wird er dem Zwange durch Munterkeit, gute Laune und Wechſel in den Wendungen vorbeugen können. Endlich ſollen, nicht nur im Kleinen und Einzelnen, ſondern auch im Ganzen und Großen

Digitized by Google

die verſchiedenen Unterrichtsmaſſen lebendig mit einander in Verbindung geſetzt, den Gegenſtänden ſo vielfach als möglich Eingang in den ſonſtigen Gedankenlauf des Schülers verſchafft werden. Wenn ſchon früh für den Unterricht Beziehungen auf das Leben, und im Leben die Beziehungen auf den Unterricht zum Bewußtſein gebracht worden ſind, ſo wird der junge Menſch ſpäter die Gegenſtände ſeines Berufes leichter lieb gewinnen und vollkommener verarbeiten und durchbilden.

Die beſondere Unterrichtslehre wird eröffnet mit einer genauen Charakteriſtik und Würdigung der verſchiedenen Unterrichtsgegenſtände in Hinſicht ihrer Bildungskraft. Der Verfaſſer ſpricht die Nebenabſicht aus, daß dieſer Theil ſeines Buches zur Aufklärung dienen ſolle, über die Punkte, um welche ſich der Streit der Humaniſten und Philanthropiſten dreht; und vermöge ſeiner gründlichen und allſeitigen Unterſuchung dürfte er allerdings den Partheien die endliche Einigung erleichtern.

Wir übergehen die anziehenden Betrachtungen über das natürliche Entſtehen der Sprache, die hier als Produkt der allgemeinen Ausgleichung dargeſtellt wird, welche in jedem Augenblicke zwiſchen allen Beſtandtheilen des menſchlichen Seins Statt findet; ferner über die Hervorbildung der Tonſprache vor den übrigen natürlich angelegten Sprachen, z. B. der Mienen- und Geberden-Sprache, ſo wie über die geiſtige Förderung durch die Sprache, und wenden uns zum Sprachunterrichte, deſſen Hauptmomente folgende ſind:

1) Die Aneignung der Sprache ſelbſt, als ſolcher. Das Weſentliche der Sprache beſteht in der Verbindung zwiſchen einem Aeußeren als Zeichen, und einem Innern (gewiſſen Vorſtellungen, Gefühlen, Beſtrebungen u. ſ. w.) als Bezeichnetem. Dieſes Letztere aber kann, den Elementen nach, nicht unmittelbar übertragen werden; es muß ſchon im Inneren Desjenigen vorhanden ſein und vorgefunden werden, welchem wir uns mittheilen ſollen; das Zeichen kann Daſſelbe nur wecken, erregen, zum Bewußtſein ſteigern. Als Gegenſtände der unmittelbaren Mittheilung bleiben demnach übrig: a) Die Zeichen und deren Zuſammenſetzung; b) die Verbindungen zwiſchen dem Zeichen und dem Bezeichneten. Hieher gehören auch die Formen (Mo-

Digitized by Google

difikationen, Veränderungen an den Wörtern), welche Zuſtände und Verhältniſſe der Dinge ausdrücken.

2) Die Kombinationen und Produkte aus den Elementen des Bezeichneten, alſo das Formale der geiſtigen Entwickelung, die Verbindungen als ſolche, inwiefern dieſelben Erzeugniſſe des menſchlichen Geiſtes oder ſubjektive Produkte ſind, wobei alſo von dem Inhalte, von dem Objektiv-Gegebenen abgeſehen wird;*)

3) Die Uebungen, welche der Lehrer den Schüler anſtellen läßt, damit derſelbe die Wörter mit Sicherheit und Gewandtheit für den Ausdruck ſeiner Gedanken gebrauchen lerne.

4) Der grammatiſche Unterricht in der weiteſten Ausdehnung dieſes Begriffes, der die Erwerbung eines klaren Bewußtſeins über die Formen und Verhältniſſe der geiſtigen Entwickelung, ihre Auffaſſung in einem Vorſtellen, oder für ſich, bezweckt.

Dieſe allgemeinen Umriſſe werden im Folgenden ſpecieller ausgeprägt. Wichtig iſt noch die Bemerkung, daß im Allgemeinen bei jeder Uebung, ſowohl für das Bewußtſein, als in Hinſicht der inneren Anlage, Dasjenige an Stärke geſteigert und vollkommener ausgebildet werden wird, was bei ihr das Geſuchte, und ſomit das Endglied der Entwickelung iſt. Bei ihm bleibt das Bewußtſein ruhen, während Dasjenige, von welchem aus Jenes geſucht worden iſt, nur vorübergehend für das Bewußtſein angeregt werden wird.

Bei der Beleuchtung der inneren oder geiſtigen Seite des Sprachunterrichtes gelangen wir zu dem Reſultate, daß man weniger nach dem Gegenſtande, womit man ſich äußerlich beſchäftigt, als nach der Art, wie man ihn im Unterrichte auffaßt, einen durchaus verſchiedenen Unterricht hat. — Was zuförderſt die Aneignung der ſprachlichen Combinationen betrifft, ſo veranlaßt ſie eine reiche Befruchtung für den Schüler ſowohl in Hinſicht der Ausdehnung und mannigfachen Ausbildung, als in Hinſicht der Steigerung ſeiner geiſtigen Entwickelung. Da ſich alles Innerlich-Gebildete, und in allen ſeinen Formen, in der Sprache reflektirt, ſo kann auch die geſammte innere Ent-

*) Mit andern Worten: Die Nachbildung und Aneignung der geiſtigen Entwickelungsformen, welche der fremden Darſtellung zum Grunde liegen.

Digitized by Google

wickelung an dieſer Förderung Theil nehmen, ſobald nur das dafür angemeſſene Elementariſche vom Aufnehmenden erworben und innerlich bewahrt worden iſt. Und zwar kann die Förderung bald das Allgemein-menſchlich-Gleiche (des Fühlens, Begehrens, Vorſtellens, und beſonders des Letzteren in allen ſeinen höheren Formen: des Denkens, Urtheilens, Schließens, Vergleichens, Unterſcheidens u. ſ. w.) treffen, bald den Aufnehmenden innerhalb ſeiner eigenthümlichen Individualität fortentwickeln, bald ihn über dieſe hinaus zur Nachbildung anderer Individualitäten führen. — Um der Gefahr zu begegnen, daß, bei dem hier paſſiven Verhalten des Geiſtes, der Kraft und der Originalität der eigenen geiſtigen Entwickelungen Abbruch geſchehen könne, ſoll man die Kinder nicht zu viel und nur Vorzügliches leſen und auffaſſen laſſen, damit kein Erdrücken oder Verwäſſern eintreten könne, und ſie außerdem gewöhnen, bei jeder Auffaſſung fremder Darſtellungen Dasjenige, was es über dieſen Gegenſtand früher gedacht oder erfahren hat, in ſelbſtſtändiger Erregung vergleichend und prüfend hinzuzubringen.

Einer ſcharfen Abwägung der Vortheile und Nachtheile wird derjenige Unterricht unterworfen, welcher ſich auf den (mündlichen, oder ſchriftlichen) Ausdruck der Gedanken durch Wörter bezieht. Der hieraus entſpringende Gewinn ſteht an Werth dem der vorigen Uebung nach und kann mit Sicherheit nur auf die Vervollkommnung im Sprachausdrucke zurückgeführt werden. Indeſſen leitet namentlich der ſchriftliche Ausdruck eine gewiſſe Verlangſamung für die Entwickelung der Gefühle, Gedanken u. ſ. w. herbei, wodurch ſie Zeit erhalten, ſich mehr zu koncentriren, zweckmäßiger an einander zu reihen, lichtvoller zu ordnen.

Die Erwerbung eines klaren Bewußtſeins über die Formen der geiſtigen Entwickelung vermöge der Grammatik wird vorzüglich empfohlen und, in ihrem Fortſchritte als die unmittelbare Vorbereitung für das Studium der Philoſophie angegeben.

Mit Bezug auf eben dieſe vier Hauptzwecke des Sprachunterrichtes geht die Behandlung des Allgemeineren nun noch mehr in's Beſondere über, und zwar in eine alles Weſentliche berührende Zuſammenſtellung des Unterrichtes in der Mutterſprache mit dem in fremden Sprachen, nach welcher ſich ergiebt,

daß, wenn man auf die äußere Aneignung der Sprache, als ſolcher, und auf den Ausdruck der Gedanken ſieht, der Unterricht in fremden Sprachen dem in der Mutterſprache nicht nur an geiſtiger Bildungskraft weit nachſteht, ſondern aus gewiſſen Geſichtspunkten ſelbſt manches Bedenkliche und Nachtheilige enthält; während ſich jedoch andrerſeits die Förderungen, welche er für die Erweiterung, die Ergänzung der Einſeitigkeit, die Steigerung der Beweglichkeit unſeres Denkens, und für die Gewinnung eines klaren Bewußtſeins und einer ſcharf ausgeprägten Reflexion über dasſelbe darbietet, ſo überwiegend zeigen, daß dieſer Unterrichtsgegenſtand für alle Zeiten überaus ſchätzbar, ja unter gewiſſen Verhältniſſen als ein unentbehrliches und nothwendiges Element des Jugendunterrichts erſcheint. Ein beſonderes Gewicht legt der Verfaſſer auf ein genaues, mit ſteter Anſpannung der geiſtigen Kraft ausgeführtes Ueberſetzen aus den fremden Sprachen in die Mutterſprache, da durch die dabei unumgängliche Vergleichung mit den fremden auch die den Wörtern der Mutterſprache zum Grunde liegenden Begränzungen für uns zur rechten Klarheit und Beſtimmtheit ausgeprägt werden. Dagegen verwirft er, trotz der daneben aufgezählten Vortheile, das freie Schreiben und Sprechen in fremden Sprachen, hauptſächlich aus folgenden Gründen. Durch das Suchen nach den fremden Wörtern, Formen, Konſtruktionen, Wendungen wird die innere Entwickelung unterbrochen. Die Beobachtung und Kontrolirung der in dem Schüler gegebenen intellektuellen Entwickelung wird unſicher, indem man in vielen Fällen nicht wiſſen wird, ob man einen bei der Darſtellung hervortretenden Mangel aus der Unvollkommenheit des Wiſſens und Denkens, oder aus der Unbehülflichkeit im Gebrauche der Sprache ableiten ſolle. Bei Prüfungen erſcheint daher der Gebrauch einer fremden Sprache als höchſt unzweckmäßig. Nur da iſt das Ausdrückenlaſſen der eigenen Gedanken durch das Medium fremder Sprachen zu üben, wo der ſelbſtthätige Gebrauch der letzteren zum Talente erhoben werden ſoll. Auch iſt das Zurückûberſetzen, ſobald zwiſchen ihm und dem erſten Ueberſetzen eine längere Zeit verfloſſen iſt, zu empfehlen, da der Schüler eine vollſtändige und ſichere Norm des Richtigen vor ſich hat.

Digitized by Google

Aus den Einwendungen, welche man gegen die alten Sprachen, als Bildungselement, aufgeſtellt hat, leitet der Verfaſſer — für Diejenigen wenigſtens, welche die höheren Zwecke des Unterrichtes im Auge behalten wollen — die, dieſer entgegengeſetzte, Anſicht her. Die größere Fremdheit, ſagt er, iſt gerade ein nicht geringer Vorzug der alten Sprachen und der alten Literatur. Indem der Schüler die, den Sprachformen derſelben zum Grunde liegenden Anſchauungs- und Denk-Formen, und indem er den durch dieſe dargeſtellten Ideenkreis, wenn auch nur mit einem geringeren Grade von Innerlichkeit und Entſprechen der Nachbildung, in ſich aufnimmt, erhält ſeine geiſtige Entwickelung eine Ausdehnung, ſeine geiſtige Kraft eine Beweglichkeit und Vielſeitigkeit, wie ſie ihm keine von den neueren Sprachen zu verleihen vermag, eben weil die Formen dieſer letzteren, die Denkweiſe des in ihnen Dargeſtellten den unſrigen weit näher ſtehen, ja größtentheils damit zuſammenfallen. Der ſtärkere Kontraſt regt bedeutender auf, giebt der Reflexion einen höheren Schwung. Auch die größere Schwierigkeit der Erlernens iſt als ein bedeutender Gewinn zu betrachten. Was nur eine geringe oder gar keine Kraftanſtrengung erfordert, darüber gehen wir ſchnell hinweg, das fixirt ſich für unſere Auffaſſungskraft zu wenig, und es wird daher auch eine zu ſchwache Spur zurücklaſſen, wird zu ſchwach und bald gar nicht mehr reproducirt werden. Indem ſich der Schüler bei den Biographien des Plutarch die Charakterbilder, bei den Tragödien des Sophokles oder bei den Reden des Demoſthenes das Bild der hiſtoriſchen, poetiſchen, rhetoriſchen Konſtruktion, mühſam vom Einzelnen aus, zu einem Bilde zuſammenſetzt, wird auf jeden elementariſchen Zug desſelben ſo viel geiſtige Kraft verwendet, wie bei einem Werke in der Mutterſprache, oder ſelbſt in den neueren Sprachen, auf ein ganzes Bild; und ſo werden ſowohl die Formen der Darſtellung, als das Dargeſtellte, gerade um ihrer größeren Fremdheit und Schwierigkeit willen, weit kräftiger aufgefaßt und aufbehalten werden, und weit angemeſſener ſein für eine kräftige Verarbeitung. Dazu kommt, daß die in den Formen der alten Sprachen abgeſpiegelte geiſtige Entwickelung noch nicht auf der Höhe der Reflexion ſteht, wie die der neueren, und jene alſo elementariſcher, unmittelbarer,

Digitized by Google

friſcher, gleichſam durchſichtiger ſind. Dasſelbe gilt von den Empfindungs-, Anſchauungs- und Denk-Formen. Was aber das Dargeſtellte betrifft, ſo ſind die Charaktere, Lebensverhältniſſe, politiſchen Verhältniſſe einfacher. Die Geſchichte iſt mehr Geſchichte einzelner Menſchen, oder einzelner Gruppen und Maſſen, deren Verhältniſſe leichter zu überſehen und zu konſtruiren ſind; die Geſinnungen, die Motive ſind dem kindlichen Vorſtellen, Fühlen, Wollen ungleich verwandter. Und dann iſt nicht zu überſehen, daß unſere ganze neuere Bildung urſprünglich aus dem fruchtbaren Boden der alten emporgewachſen iſt, und aus demſelben noch immer einen nicht unbedeutenden Theil ihrer Nahrung zieht. Der Verfaſſer warnt indeſſen vor dem Verwechſeln des Standpunktes der Jugend mit dem der Erwachſenen. Während die klaſſiſchen Werke der Jugend der Menſchheit auch für unſere Jugend die näher liegenden, anſprechenderen, wirkſamer bildenden Muſter bleiben, werden die Erwachſenen aus den Werken der neueren Literatur, welche wie unſere ganze Bildung, die alte an Gedankenfülle und Gedankenhöhe übertrifft, eine reichere und kräftigere Nahrung ſchöpfen.

Den Unterricht in den alten Sprachen mit der lateiniſchen zu beginnen, zeigt ſich darum angemeſſen, damit auch Derjenige, welchem eine ausgedehntere Bildung unmöglich wird, doch in Stand geſetzt werde, die lateiniſch geſchriebenen wiſſenſchaftlichen Werke, deren Verſtändniß ihm unentbehrlich iſt, zu leſen, und die Tochterſprachen der lateiniſchen leichter zu erlernen. Auch machen die größere Einfachheit, Beſtimmtheit und Ueberſichtlichkeit, — eine Eigenſchaft, welche ihr aus dem kurzen Zeitraume ihrer ſchriftſtelleriſchen Ausbildung und aus dem Nichtvorhandenſein von Mundarten kommt — ſie für den Anfänger geeigneter. Die griechiſche Sprache aber iſt, weil ſie die Bildung der höheren Geiſteskräfte begünſtigt, in die ſpäteren Unterrichtsjahre zu legen.

Der Unterricht in der inneren Geſchichte, Moral, Religion wird in Eine Betrachtung zuſammengefaßt, weil dieſe Gegenſtände es überwiegend mit der Sphäre der Gemüths- und Charakter-Bildung zu thun haben, während im Sprachunterrichte die Sphäre des Vorſtellens, das Logiſche und Aeſthetiſche vorherrſchte. Von den hier obwaltenden Schwierigkeiten iſt bereits

die Rede geweſen. Das wahrhaft Elementariſche in dieſen Ge. bieten ſind die Empfindungen und Beſtrebungen, wie ſie unmittelbar durch das Leben bedingt und hervorgerufen werden. Der Unterricht aber muß mit Vorſtellungen beginnen, die hier ſchon mehr oder weniger abgeleitet, und daher in Hinſicht ihrer Bildungsverhältniſſe unſicher ſind. Die Geſchichte bereichert uns an Menſchen- und Welt-Kenntniß nur in dem Maaße, wie wir die elementariſchen Anlagen für die Vorſtellungen der Charaktere, Gemüthsbewegungen, Verhältniſſe u. ſ. w. in uns ausgebildet haben, und in lebendiger und kräftiger Erregtheit hinzubringen. Ganz ähnlich verhält es ſich mit dem Unterrichte in der Moral und Religion. Durch eine bis auf das Entſtehen der geiſtigen Elemente zurückgehende Vergleichung wird gezeigt, daß die Bedingungen für das Intellektuelle weit günſtiger gegeben ſind, als für die hier zu behandelnden Gegenſtände, indem die den religiöſen und moraliſchen Entwickelungen zum Grunde liegenden Empfindungen eine größere Anzahl verſchiedenartiger Bildungen enthalten, weniger vollkommene Spuren zurücklaſſen, eine geringere Klarheit entwickeln, einander ſtören und zerſtören; daher das von den Gegenſtänden Aufgenommene mehr in und mit dem Subjektiven verſchwimmt. Die Verhältniſſe der Zuſammenbildung mit allen ihren Zufälligkeiten treten mehr hervor; da ſie nun einer unendlichen Verſchiedenheit fähig ſind, ſo dürfen wir hier weit weniger auf Allgemeinheit und Vollſtändigkeit der Bildung rechnen, welche doch die Grundbedingungen ausmachen für das ſichere Gelingen des Unterrichtes. Letzteres wird zum größten Theile davon abhangen, wie die Erziehung, das häusliche Leben und die ſonſtigen Bildungsverhältniſſe vorgearbeitet haben und fortwährend mitarbeiten.

Der Verfaſſer führt uns jetzt aus der inneren oder geiſtigen Welt zur äußeren Welt hinüber, und zuförderſt zur Mathematik, über deren Stellung im allgemeinen Schematismus des Unterrichtes er ſich rechtfertigt. Nach einer näheren Charakteriſtik und Würdigung des Unterrichtes in derſelben, ſo wohl auf der Seite des Formalen wie des Materialen, wird demſelben in Hinſicht ſeiner Bildungskraft eine ſehr hohe Stelle eingeräumt, aber auch der Ueberſchätzung vorgebaut in der Beziehung, daß man derſelben nachgerühmt habe, ſie bilde den Ver-

ſtand aus, oder lehre, ganz allgemein, denken. Da es überhaupt keine allgemeine Bildung der Kräfte giebt, ſondern die Kräfte nur in gewiſſen beſonderen inneren Anlagen exiſtiren, ja dieſelben ſind, folglich auch ihre Bildung nur ſo weit reicht, als dieſe reichen, ſo iſt augenſcheinlich, daß die durch die Mathematik begründete Bildung der Geiſteskräfte dem Umfange nach eben ſo beſchränkt ſein muß, wie es ihre Gegenſtände ſind, das heißt aber: ſehr beſchränkt, indem ſie ja, in Folge der Höhe der Abſtraktion, in welcher ſie ſich bewegt (und alſo in Folge ihres größten Vorzuges), überhaupt ſehr arm iſt an Vorſtellungsmaterial. Das Räumliche leidet nicht die mindeſte Anwendung, nicht nur auf das Innere, das Geiſtige, ſondern ſelbſt auf alle anderen äußeren Qualitäten. Die Gegenſtände des Gehör=, Geſchmacks=, Geruch=Sinnes, ſo wie die eigenthümlichen Empfindungen der Vitalſinne, ſind an und für ſich und unmittelbar durchaus unräumlich. Der Gegenſtand der Arithmetik iſt die Größe, abgeſehen von allem Qualitativen, inwiefern es ſich nicht auf ein Quantitatives zurückführen oder darin auflöſen läßt. Auch die Verſtandeskräfte, Urtheilsvermögen, Schlußvermögen u. ſ. w. alſo, welche durch das Studium der Mathematik gefördert werden, reichen unmittelbar nicht über die Auffaſſung und Würdigung dieſer Verhältniſſe hinaus. Nur Dasjenige kann ja durch ſie begriffen und beurtheilt, nur die Bildung der anderen Kräfte durch ſie gefördert werden, worin ſie als Beſtandtheile einzugehen geeignet ſind, d. h. alſo, die räumliche oder Größen=Verhältniſſe enthalten. Nun giebt es freilich, mehr vermittelt, noch eine allgemeinere Kräftebildung: indem nämlich gewiſſe höhere Entwickelungen zu regelnden Normen werden, ſelbſt für durchaus fremdartige Vorſtellungsmaſſen. Aber auch in dieſer Hinſicht zeigt ſich der Einfluß der Mathematik ziemlich beſchränkt: eben um jener gegenſtändlichen Beſchränktheit willen, welche zugleich ganz eigenthümliche Kombinationsformen bedingt. Von der Geometrie werden räumliche Verhältniſſe, von der Arithmetik Zahlen= und Größen=Verhältniſſe mit einander verglichen, gleichgeſetzt, ungleichgeſetzt, kombinirt, zerlegt u. ſ. w.; und wir haben es alſo durchgängig mit gewiſſen Grundverhältniſſen des Denkens (Anſchauungsverhältniſſen) zu thun, nicht mit eigentlichen Denk= oder logiſchen

Verhältniſſen. Für Begriffbildung, Begriffzergliederung, Urtheilbildung, Bildung von logiſchen oder analytiſchen Schlüſſen, Erklärungen, Eintheilungen u. ſ. w. wird daher die Mathematik nur ſehr aus der Ferne als regelnde Norm dienen können. — Aber auch die meiſten anderen Wiſſenſchaften, und noch mehr das praktiſche Leben erfordern eine ganz andere Gattung des Denkens, als die Mathematik, welche als Muſter für ſie zu viel Starrheit hätte. Die Beurtheilung und Würdigung der Mathematik iſt eine rein quantitative; die meiſten andern Denkgebiete erfordern eine mehr qualitative: ein Wägen dem innern Gehalte nach, kein bloß äußerliches Meſſen und Zählen.

Auch die Naturwiſſenſchaften, die Geographie und äußere Geſchichte finden nun ihre Würdigung als Unterrichtsgegenſtände, und es erweiſt ſich, daß dieſe ſogenannten Realien weit weniger bildend, und durchaus nicht geeignet ſind, wie man gewollt hat, als Mittelpunkt des Jugendunterrichtes an die Stelle der Sprachen zu treten. Es wird durch ſie eine Menge von Vorſtellungsmaterialien gewonnen, der Geiſt wird gleichſam damit überſchüttet; aber ihre bildende Kraft iſt ſehr bald erſchöpft. Am bildendſten zeigen ſich diejenigen Naturwiſſenſchaften, welche eine Anwendung der Mathematik zulaſſen, namentlich die Aſtronomie und Phyſik; am wenigſten bildend die Naturgeſchichte und Chemie, indem dieſe nur äußerliche Gruppirungen und Aneinanderreihungen veranlaſſen. Der Unterricht in den Anfangsgründen der Naturwiſſenſchaften, der Geographie und der äußeren Geſchichte iſt in materialer Beziehung jetzt gewiſſermaßen unentbehrlich für alle, welche nicht hinter dem allgemeinen Wiſſen ihrer Zeit zurückbleiben wollen und dürfen. In formaler Hinſicht eignet er ſich beſonders für die Begründung der Talente zu klarerer und beſtimmterer Auffaſſung des Vielfacher-Zuſammengeſetzten, ſo wie zu ausgedehnterer Veranſchaulichung der Verhältniſſe von Zwecken und Mitteln, oder des eigentlich Praktiſchen.

Wir übergehen die didaktiſche Würdigung der äußeren Fertigkeiten und wenden uns zu dem allgemeinen Schematismus, welcher für den Jugendunterricht entworfen wird. Von den durchmuſterten Gegenſtänden findet ſich keiner entbehrlich. Die fünf Hauptgruppen, welche ſich uns in dieſer Hinſicht er-

geben haben: Sprachen, innere Geſchichte, nebſt Moral und Religion, Mathematik, Naturwiſſenſchaften, äußere Fertigkeiten, haben jede einen ſo eigenthümlichen, beſtimmt ausgeprägten didaktiſchen Charakter, daß keine von ihnen, ſelbſt nicht als leidliches Surrogat, die Stelle der anderen zu vertreten, oder die gleichen Produkte für die allgemein menſchliche Bildung hervorzubringen im Stande iſt. So würde z. B. die von Einigen vorgeſchlagene Verſchmelzung des Unterrichtes in der Mutterſprache mit dem in den alten Sprachen viel für ſich, aber noch mehr gegen ſich haben, vornehmlich in Hinſicht der Darſtellung. Freilich wird dem Schüler, der ein Werk in die Mutterſprache überſetzen ſoll, der Gedanke ſchon fertig gegeben, er kann demnach ſeine Aufmerkſamkeit und Anſtrengung rein auf den Ausdruck wenden, reiner und daher wirkſamer, als wenn er, wie bei der Darſtellung des eigenen Denkens, durch die Ausbildung des letzteren in der auf die Wahl des Ausdruckes gerichteten Thätigkeit geſtört wird. Doch unſtreitig iſt die Darſtellung auch bei der Störung und der dieſer gegenüberſtehenden Förderung durch das eigene Denken, Fühlen, Streben u. ſ. w. zu üben, und ſehr mannigfach und ausgedehnt zu üben. Die geiſtige Form und damit auch die geiſtige Kraft hiefür iſt eine durchaus andere, die daher auch beſonders erworben ſein will. Ueberdies bietet das Leben ſo viele eigenthümliche Verhältniſſe für die Darſtellung dar, daß ſelbſt in gegenſtändlicher Beziehung eine einigermaßen vollſtändige Uebung durch das bloße Ueberſetzen der Klaſſiker nicht zu erzielen ſein möchte. Endlich wäre auch von einer ausſchließenden Bildung in dieſer Art zu befürchten, daß dadurch den Darſtellungen in der Mutterſprache ein fremdartiger, zu nah dem Genius der alten Sprachen ſich anſchließender Charakter aufgedruckt werde.

Es blieb noch das Bedenken zu erwägen: daß ein ſo entworfener Lehrplan dem Schüler zu Vieles zur Verarbeitung darböte, daß bei einer ſolchen Zerſtreuung der Kraft alle Sammlung, alle Koncentration, alle tiefer eingehende Theilnahme unmöglich gemacht, und ſtatt deſſen Gleichgültigkeit, Ueberſättigung, Ueberdruß erzeugt würde. Der Verfaſſer hebt nun ſelbſt hervor: wie es für das Erſtarken der geiſtigen Kraft, für eine

Digitized by Google

wahrhaft ſelbſtthätige Aneignung, und noch mehr für die Begründung einer eigenen Produktivität eine unerlaßliche Bedingung ſei, daß die Vorſtellungsanlagen in wenige große Maſſen zu einander geſammelt würden. Aber er macht darauf aufmerkſam, daß nicht alle fünf Hauptſtämme des Unterrichtes fortwährend die Aufmerkſamkeit und Anſtrengung des Schülers zugleich in Anſpruch nehmen, daß z. B. das Sprechen, Leſen, Schreiben in den erſten Jahren vollſtändig erworben werden könne; daß die der körperlichen Kraftäußerung dienenden Bewegungen Erholung gewähren; daß bei der Mathematik, von der man lieber Weniges gründlich, d. h. für ein vollkommen klares und ſicheres Verſtändniß zu entwickeln habe, keine Zerſtreuung zu fürchten ſei; daß die Aneignung der vorzüglichſten neueren Sprachen auf der Grundlage der lateiniſchen erleichtert werde; endlich daß viel Zeit, Kräfte und — Mißſtimmung geſpart werden, wenn wir die fremden Sprachen von Denjenigen, welche durch keine beſonderen Lebensverhältniſſe dazu veranlaßt ſind, nicht mehr produktiv treiben laſſen.

Hieran knüpft der Verfaſſer noch einmal ſeine entſchiedene Anſicht über die Entbehrlichkeit der latein. Sprache als Mittel der wiſſenſchaftlichen Darſtellung. Was ihr für letztere einen beſonderen Werth verleihen ſoll, nämlich: daß ſie ihren ein= für allemal feſtgeſetzten Grad der Vollkommenheit hat, gerade das macht ſie dazu untauglich. Seitdem ſich die neuere Bildung von der Bildung der Alten emancipirt, dieſelbe nicht nur in Hinſicht der Erkenntniß der äußeren Naturgeſetze und deren Anwendungen, ſondern eben ſo ſehr und noch viel mehr in Hinſicht der philoſophiſchen Erkenntniß im weiteſten Sinne dieſes Wortes unendlich weit überflügelt hat, mußte auch die Sprache der Alten aufhören, Medium der wiſſenſchaftlichen Darſtellung zu ſein, und dieſes Verhältniß zurückführen hieße unſre Bildung von Neuem in jene für unſere Zeit unwürdigen Feſſeln ſchlagen. Das Bedürfniß einer Gelehrtenſprache erſcheint nicht mehr ſo groß, wenn man die Kenntniß der deutſchen Sprache wenigſtens ſchon ſo weit verbreitet ſieht, daß das wahrhaft Gute und zugleich für die Bildung des fremden Volkes Paſſende in nicht langer Zeit ſeinen Ueberſetzer findet. Für eine veraltete Gewohnheit wird der Gebrauch der lateiniſchen Sprache bei

Digitized by Google

den Abgangsreden, ſpäteren Prüfungen, Doktordisputationen u. ſ. w. erklärt. Daß nun aber das vollkommenſte Verſtändniß der in fremder Sprache verfaßten Werke, ohne alles eigne Schreiben und Sprechen möglich ſei, dafür wird uns das Beiſpiel der griechiſchen Sprache angeführt.

Aus dem bisher Mitgetheilten tritt freilich mehr jene höchſte Bildungsſtufe hervor, der Diejenigen angehören werden, welche ſich eignen, von ihrem Innern (Geiſtigen) aus eine höhere Entwickelung des in anderen Menſchen Inneren (Geiſtigen) zu wirken. Den Mittelpunkt für den Unterricht Derjenigen, welche ſich für die zweite Stufe der Bildung eignen, welche alſo die äußere Natur beherrſchen und nach gewiſſen Zwecken umbilden ſollen, machen die Naturwiſſenſchaften aus und die Mathematik, inwiefern dieſe jene Kenntniß beſtimmter ausprägt, und die auf die äußere Natur gerichtete Praxis regelt. Auch die dieſer Klaſſe Angehörigen werden wir auf die Höhe der gebildeten Menſchheit zu ſtellen haben, aber nur wie dieſelbe in der Gegenwart vorliegt. Da ſie dieſelbe nur benutzen, nicht in ſie eingreifen, nicht ſie ſteigern oder umgeſtalten ſollen, ſo brauchen wir ſie auch nicht zu den Gründen, zu dem Elementariſchen derſelben zurückzuführen. Nicht die alten Sprachen alſo und die alte Geſchichte, ſondern die Sprachen und die Geſchichte der neueren Zeit haben wir zu dem Studium der Naturwiſſenſchaften und der Mathematik als deren geiſtige Ergänzung hinzunehmen. Die dritte Klaſſe wird von Denjenigen gebildet, welche beſtimmt ſind, auf die körperliche Natur vermöge des in ihnen Körperlichen einzuwirken, natürlich mit Bewußtſein, und mit Einſicht in Dasjenige, was ſie thun. Für dieſen Zweck aber haben wir nicht nöthig, ſie über den Kreis der Gemeinſchaft zu erheben, in welcher ſie aufgewachſen ſind, und würden uns bei ihrem Unterrichte auf die Mutterſprache und auf die vaterländiſche Geſchichte beſchränken.

Aehnliche Abſtufungen des Unterrichtes, wie ſie hier von der innern Seite her, überwiegend in Hinſicht der Sprachen und Geſchichte durchgeführt ſind, werden ſich auch für die übrigen Unterrichtsgegenſtände ergeben; nur daß ſie nicht ſowohl, wie jene, einen qualitativen, ſondern einen mehr quantitativen Charakter an ſich tragen (ſich auf ein mehr oder weniger beziehen).

Digitized by Google

Wir gehen zur ſpeciellen Methodik über, in welcher zuförderſt das Eigenthümliche des ſynthetiſchen und analytiſchen Verfahrens bezeichnet, und — was beſonderes Intereſſe erregen dürfte — das Fördernde und Mißliche vorzüglich der heuriſtiſchen, Peſtalozziſchen und der Methode des gegenſeitigen Unterrichtes auseinander geſetzt wird. In dieſem Abſchnitte, verbunden mit dem folgenden, in welchem die Methoden nach ihrer Anwendbarkeit auf die einzelnen Unterrichtsgruppen beurtheilt werden, zeigt ſich dem unbefangenen Leſer überall, welche höhere Anforderungen an eine Kritik des vorliegenden Gegenſtandes der Verfaſſer ſich ſelbſt aufgelegt habe. Die eigentliche Entſtehung und Fortbildung deſſen, was dieſe Methoden in der Seele des Kindes anregen und ihr aneignen, die Gründe ihrer größeren oder geringeren Geeignetheit für die verſchiedenen Objekte, und die hienach ſich genauer beſtimmenden Gränzen derſelben werden durch des Verfaſſers ſcharfſinniges Eindringen in das allgemeine Weſen des Lehrverfahrens und in das Unterſcheidende der einzelnen Unterrichtsweiſen zu weit höherer Deutlichkeit gebracht. Fragt man ſich: was können und müſſen wir im Schüler als vorhanden vorausſetzen? und andrerſeits: was ſoll gebildet werden in Angemeſſenheit zu dieſem oder jenem Unterrichtszweck? — ſo iſt eben Methode nichts Anderes, als der Proceß, durch welchen wir, in angemeſſener Sicherheit und Vollkommenheit, vermöge unſeres Unterrichtes dieſes aus jenem werden laſſen können. Das Charakteriſtiſche der heuriſtiſchen Methode, welcher der anerkannte Vorzug vor den übrigen eingeräumt wird, beſteht nach dem Verfaſſer darin: daß die Erkenntniß auf die Weiſe in dem Schüler werden ſolle, wie ſie, ihrer weſentlichen Natur nach, in der Entwickelung der Wiſſenſchaft geworden iſt, und in dieſer Art, auf Anregung des Lehrers, von dem Schüler ſelbſt gefunden, ſelbſt erzeugt werden ſolle. Aus der hier angeſtellten Prüfung ergiebt ſich, daß dieſe Methode in ihrer vollen Strenge nur innerhalb eines ſehr beſchränkten Umfanges möglich iſt. Sehr beachtenswerth ſind außerdem die Warnungen vor Abwegen, vor verkehrter Handhabung derſelben. Ihr richtiger Gebrauch würde im Allgemeinen auf folgende drei Punkte hinauslaufen: 1) daß in dem Schüler fortwährend ein lebendiger Trieb, die Sache zu ler-

Digitized by Google

nen, rege erhalten werde; 2) daß die Begründung der Erkenntniß bei ihm der durch die Natur der Sache bedingten, vollſtändigen Begründung ſo nah als möglich gebracht werde; 3) daß jener Trieb durch dieſe Ausbildung der Erkenntniß **nicht ausgefüllt**, ſondern zu einer vollkommeneren Ausfüllung aufſtrebend bewahrt werde.

Die Verehrer der Peſtalozziſchen Methode werden eine Anerkennung des Verdienſtlichen derſelben finden, namentlich der durchgängigen Begründung des Unterrichtes auf Anſchauungen, und des lückenloſen Fortſchreitens, welches der Verfaſſer in's Beſondere zu einer zweckmäßigeren Ausbildung des Lehrganges beim Sprachunterrichte empfiehlt. Aber auch die Schranken der Anwendbarkeit dieſer Lehrweiſe werden unpartheiiſch bezeichnet. — Die Methode des gegenſeitigen Unterrichtes, abgeſehen von dem Gebrauche, den man aus Noth davon gemacht hat, wird ſehr wohl zuläſſig gefunden bei allem Geiſtigen, was vollſtändig in die Gewalt des Schülers kommen kann, und kann als eine Ergänzung der Peſtalozziſchen Methode angeſehen werden. Freilich wird ſie weniger den lernenden, deſto mehr aber den lehrenden Schüler fördern, dadurch daß ihm der Gegenſtand mehr innerlich lebendig wird. Ferner iſt dadurch möglich, jeden Schüler ununterbrochen in genauer Angemeſſenheit zu ſeinem individuellen Bedürfniſſe zu beſchäftigen und weiter zu führen. Der Hauptlehrer aber kann ſeine Kräfte mehr auf das Höhere, Umfaſſendere des Unterrichtsgegenſtandes koncentriren.

Wir heben aus dem, was über das genauere Anſchließen der Methode an die einzelnen Unterrichtsgruppen geſagt wird, nur Einzelnes heraus, z. B. bei dem hiſtoriſchen Unterrichte im weiteren Sinne dieſes Wortes. Was die Auswahl des Darzuſtellenden auf dieſem Gebiete betrifft: ſo iſt die Hauptregel die, daß daſſelbe **der Einbildungskraft des Schülers nahe genug** liege. Unter dieſer Nähe aber iſt nicht gerade die **räumliche** oder die **zeitliche** zu verſtehen: etwa (wie man denn in der That darauf gedrungen hat), daß man den geographiſchen Unterricht von dem Wohnorte des Kindes, und den geſchichtlichen von der Gegenwart aus rückgängig beginne. Sondern der Einbildungskraft des Schülers nahe nennen wir das, was den Elementen des Vorſtellens nach in angemeſſener

Vollkommenheit innerlich vom Schüler gebildet werden kann. Der geographiſche Unterricht wird alſo mit Demjenigen beginnen müſſen, was eine gewiſſe Analogie hat mit dem in der Nähe des Kindes Wahrzunehmenden, mag es auch dabei immerhin Hunderte oder Tauſende von Meilen entfernt ſein; und in der Geſchichte (um dies ſogleich auch auf das Geiſtige anzuwenden) liegen die bibliſche Geſchichte und die griechiſche Heroenzeit, ſo wie überhaupt das Alterthum mit ſeinen einfacheren, perſönlichen Verhältniſſen, dem Kinde näher, als die durch fremdartige diplomatiſche Beziehungen verdeckte und verwickelte neuere Geſchichte. Wo ſich dieſe geiſtige Nähe des Elementariſchen findet, wird oft gerade das Fernſte am meiſten zu empfehlen ſein, wie die Wunder der tropiſchen Natur oder die Zuſtände der Wilden: denn auch Neuheit und Kontraſt bringen häufig näher.

Die über die ausnehmenden Schwierigkeiten des mathematiſchen Unterrichtes geführten Klagen, und die Behauptungen, die man zu deren Unterſtützung aufgeſtellt hat, werden auf folgende Weiſe abgewieſen. Die Mathematik, ſagt man, ſei überhaupt nur für wenige Eigenthümlichkeiten gemacht; erfordere ein ganz beſonderes angeborenes Talent, welches unter Zehnen kaum Einer habe; und wo dieſes nicht gegeben ſei, werde der kenntnißreichſte und geſchickteſte Lehrer vergebens arbeiten. Nichts kann falſcher ſein, als dieſes. Vielmehr giebt es ganz entſchieden keine andere Wiſſenſchaft oder Kunſt, die ſo wenig ein beſonderes angeborenes Talent erforderte, wie dieſe. Die Grundvorſtellungen für die elementariſchen mathematiſchen Erkenntniſſe ſind ohne Weiteres bei jedem Kinde gegeben, und ſelbſt die für die höheren laſſen ſich leicht mit voller Sicherheit erzeugen. Von dieſen aus aber gehn alle wiſſenſchaftlichen Proceſſe mit einer ſo großen Beſtimmtheit und in ſo unzweifelhaft allgemeingleicher Bildung fort, daß ſich auch nicht das Mindeſte aufweiſen läßt, in Hinſicht deſſen auch nur der Schein entſtehen könnte, als ſei dazu eine beſondere angeborene Anlage nöthig. Eine nur mäßige Geiſteskraft und jene ununterbrochen geſpannte Aufmerkſamkeit ſind die einzigen Erforderniſſe; von der letzteren aber wird doch kein nur einigermaßen klar Denkender behaupten wollen, daß ſie beſonders angeboren ſein müſſe. Was ſich

Digitized by Google

ſo aus der allgemeinen Betrachtung über die Grundverhältniſſe der Wiſſenſchaft ergiebt, wird auch durch die unmittelbare Erfahrung vollkommen beſtätigt. In Hinſicht der Elementarmathematik hat die Peſtalozziſche Methode den glänzendſten Beweis geführt, daß bei dem rechten Verfahren jeder Schüler ohne Ausnahme, nicht nur zu deren Erlernung fähig ſei, ſondern ſie auch mit dem regſten Intereſſe und der lebhafteſten Freude erlerne und ſich innig zu eigen mache; und ganz die gleichen Reſultate haben einſichtsvolle und gewandte Lehrer auch bei den übrigen Theilen der Mathematik, bis zu den höchſten hin, gewonnen.

Die ſo oft bei dem Unterrichte in dieſem Gegenſtande anzutreffenden Mißverhältniſſe, werden, wie der Verfaſſer hierauf darthut, hauptſächlich zu beſeitigen ſein durch Lebendigkeit und Eindringlichkeit bei dem Vortrage des Lehrers, durch Veranlaſſung der Selbſtthätigkeit bei den Schülern, wo der gegenſeitige Unterricht ſich als höchſt ſchätzbares Hülfsmittel darbietet, und durch zuweilen herbeizuführende praktiſche Anwendungen, welche beſonders auf gewiſſe Individualitäten ihren Reiz nicht verfehlen werden.

Für die neuerdings meiſt vom Lehrplan geſtrichenen Denk- oder Verſtandes-Uebungen ſpricht ſich der Verfaſſer günſtig aus, und giebt dafür einen ſtufenweiſen Lehrgang an.

Wir haben die Anſichten des Verf. über die Natur und Erfolge des Unterrichtes in den alten und neueren Sprachen, ſo wie in der Mutterſprache ſchon bei der Würdigung derſelben, als Lehrgegenſtände, kennen gelernt, und begnügen uns hier, bei der für jedes der eben Genannten feſtzuſtellenden Methode die Aufmerkſamkeit auf Eines und das Andere zu lenken. Den Unterricht in den fremden, namentlich den alten Sprachen giebt der Verf. als das Feld an, in welches die höhere Ausbildung der Analyſis, des Bewußtſeins, der Reflexion, ja der umfaſſenderen Formenanſchauungen gehöre. Als die allgemeinſte Anforderung aber an die Methode für den Unterricht in der Mutterſprache müſſen wir, ſagt der Verf., die feſtſtellen, daß demſelben überwiegend die Richtung gegeben werde, nicht auf die Analyſis, ſondern auf eine ausgedehnte, lebendige Syntheſis: ſowohl für das Verſtändniß ſprachlicher Darſtellungen, als für

die eigene Darſtellung. Das mehr leidendliche Schaffen in Jenem, das mehr aktive in Dieſem haben wir als die Hauptmomente für dieſen Unterrichtszweig anzuſehen. Für beides ſoll allerdings die Analyſis ſo weit nachfolgen, als dieß nöthig iſt, damit die Steigerung der Syntheſis mit der rechten Sicherheit geſchehen könne. Aber ſtets muß doch dieſe letztere einige Schritte voraus ſein; und jene auch deshalb nicht zu weit getrieben werden, damit ſie nicht auf die freie Entwickelung dieſer ſtörend und hemmend einwirke. Die Anleitung zu eigenem geiſtigen Schaffen iſt hier auch ſchon deshalb als das Wichtigſte zu betrachten, weil die Mutterſprache das einzige, nicht beengende Kleid dafür iſt; und daher auch die einzig genügende Kontrolle für die geiſtige Entwickelung der Schüler darbietet, ſo wie das einzige Mittel, für dieſe letzte anzuregen, indem man durch die für die Ausarbeitung geſtellten Aufgaben zur Koncentration des zerſtreuten Denkens um gewiſſe Mittelpunkte Veranlaſſung giebt. Auch mit dieſer Syntheſis iſt allerdings weſentlich eine Analyſis verbunden; aber eine weniger abſtrakte und mehr geiſtige; eine Analyſis nicht der Sprache, ſondern der Gedanken: indem das lebendig erzeugte Denken den Begriffen untergeordnet wird, welche den für die Darſtellung nöthigen Wörtern entſprechen. Und ſelbſt dieſe Analyſis bildet ſich doch nur ſekundär und untergeordnet aus.

Bei dem Vertheilen der Themata wird der Lehrer wohl thun, die verſchiedene Individualität der Schüler zu berückſichtigen. Die Produktivität iſt von ſehr zarter Entwickelung; und der gewiſſermaßen zufällige Erfolg bei den erſten Verſuchen in ihr entſcheidet meiſtentheils für das ganze Leben. Die Einen werden für immer niedergedrückt, indem ſich die Erinnerung des Mißlingens immer wieder von Neuem ſtörend und lähmend zwiſchenſchiebt; Andere, die nicht mehr Anlage haben, glauben ſich, in Folge von unverdientem Beifall, zu dem Höchſten fähig und berechtigt, und werden dadurch veranlaßt, ſich an Gegenſtände zu machen, welche ihre Kräfte weit überſteigen; bei einer kleinen Anzahl endlich erhält das wahre Talent durch ein wohlbegründetes Gelingen eine Schwungkraft, die ſich immer mehr und mehr ſteigert, und ſie wirklich für das Höhere und Höchſte fähig macht. Der Lehrer ſehe ſich vor: er iſt, dem

Digitized by Google

größten Theile nach, in dieſer Beziehung das Schickſal für den Schüler.

Die Aufgaben für eigene Darſtellungen, welche hier ſehr einfach nach Form und Stoff in vier Klaſſen getheilt werden, ſind bei dem Kinde zuerſt auf mündliche Darſtellung zu richten. Verlangt man zu früh ſchriftliche Darſtellungen von ihm, ſo wird es bedenklich werden in Hinſicht deſſen, was es ſonſt ohne Bedenken richtig angewandt haben würde, und hiedurch kann, wenn es öfter wiederkehrt, eine bleibende Unbehülflichkeit begründet werden. — Dem ſchon vorgeſchrittenen Schüler ſollte man, um ihn zu eigenen ſprachlichen Darſtellungen zu veranlaſſen, wo es ein Umfaſſenderes und mehr individuell Ausgeprägtes gilt, nicht die von Darſtellungen der Mutterſprache entlehnten Muſterformen unbeſonnen aufdringen, weil dieſe der geiſtigen Entwickelung des Schülers zu nahe ſtehn, und dieſelbe daher leicht in ihrer freien Geſtaltung beſchränken und erdrücken können. Der Verfaſſer iſt der Meinung, daß auch im Großen, bei den Völkern, die auf die klaſſiſchen Zeitalter ihrer Literatur folgenden Perioden der Abſpannung ſich größtentheils daraus erklären laſſen, daß die frühe Anſchauung ſo nahe liegender großer Muſter alle höhere Produktivität erdrückt habe.

Die Darſtellung der Unterrichtsmethode für fremde Sprachen, bei welcher auch auf die von den Philanthropen vorgeſchlagene Sprechmethode Rückſicht genommen wird, ſchließt mit folgender Erklärung: Ueberall vergeſſe man nicht, daß überhaupt das Lernen fremder Sprachen aus dem Geſichtspunkte der allgemeinen Bildung nur als Mittel zu betrachten iſt; als Mittel für die Vervollkommnung der eigenen geiſtigen Entwickelung in den angegebenen Beziehungen. Die eigentlichen und letzten Zwecke ſind: reiche und lebendige Anſchauungen und Aneignungen intellektueller, und im Anſchließen daran äſthetiſcher, moraliſcher u. a. Formen, und Fortwirkungen derſelben für die höhere Ausbildung des eigenen Geiſtes. Alles Lernen findet ſein Ziel, ſeine Vollendung erſt in der ſelbſtthätigen Anwendung, in der Produktivität; dieſe aber, wie wir uns überzeugt haben, iſt im Allgemeinen überhaupt nicht in den fremden Sprachen, ſondern allein in der Mutterſprache einzuleiten; und ſo werden

wir alſo den wahren Gewinn aus dem Studium jener vielmehr an den Fortſchritten in dieſen zu meſſen haben.

Es iſt uns noch übrig, den Inhalt des dritten und letzten Kapitels dieſes Buches einigermaßen anzugeben, worin die Unterrichtsanſtalten, nach ihren Gattungen und Einrichtungen betrachtet werden. Den drei Berufsgattungen, welche ſich auf die im erſten Bande aufgeſtellten und oben erwähnten tiefſten Grundverſchiedenheiten der inneren oder angeborenen Anlagen beziehen, entſprechen im Allgemeinen die drei Gattungen von Inſtituten: Gymnaſium, Bürgerſchule, Volksſchule. Für die Gymnaſien bilden den Mittelpunkt des Unterrichtes: die alten Sprachen. Gegen die Aufnahme des Lateiniſchen in den Lehrplan der Bürgerſchule erklärt ſich indeſſen der Verfaſſer aus mannigfachen Gründen. Uebrigens ſchlägt er, mit Anderen, vor, die Bürgerſchule bis in dasſelbe Alter hin, wie das Gymnaſium, fortzuführen, aber ihre beiden oberen Klaſſen darin der Univerſität gleich zu ſtellen, daß es den Schülern frei ſtände, der Beſonderheit ihres künftigen Berufes gemäß, dieſer oder jener Unterrichtsgruppe eine größere Ausdehnung für ihre Bildung zu geben, und dagegen andere dafür zurücktreten zu laſſen. Es müßte ihnen alſo, wie den Studenten, die Wahl unter mehreren Studien verſtattet ſein; aber in dem Charakter der Schule, nur nach allgemeineren Fächern und mit ſtrengerer Kontrolle. Als ſolche beſondere Unterrichtsfächer oder Unterrichtsgruppen würden ſich ergeben: Mathematik, Naturwiſſenſchaften, neuere Sprachen, Geſchichte, die verſchiedenen Kunſtfertigkeiten. Dabei leuchtet es jedoch ein, daß für keine künftige Berufsgattung Eine dieſer Unterrichtsgruppen hinreichen, ſondern daß ſtets mehrere mit einander verbunden werden.

Ebenſo entwirft der Verf. eine vielfacher Ausbildung fähige Skizze eines Zwiſchenzuſtandes zwiſchen dem Gymnaſium und der Univerſität, der ganz für die Erwerbung der Fähigkeit zu eigenen wiſſenſchaftlichen Arbeiten benutzt werden ſoll, da es hieran den meiſten zur Univerſität Abgehenden fehle. Die Beſtimmung dieſer Selecta, für welche übrigens der Zeitraum eines Halbjahres genügen würde, müßte vorzüglich darauf gehen, Selbſtarbeiten und Selbſtdenken zu lehren unter Aufſicht und Kontrolle, daran zu gewöhnen

Digitized by Google

und Luſt dazu einzuflößen: wie überall im Geiſtigen, rein durch die Steigerungen, welche davon empfunden würden. Es müßten durchaus keine eigentlichen Vorleſungen gehalten werden (ſonſt würde man immer wieder zu dem alten Schlendrian zurückkommen), ſondern nur gelegentlich zuſammenfaſſende, koncentrirende Vorträge, wobei keine Feder angerührt werden dürfte, und Prüfungen in Form von Geſprächen. Die Hauptſache aber müßte eigenes Arbeiten nach Büchern ſein, in den mannigfachſten Formen, die jedoch ſtets, mehr oder weniger, eigene Kraftäußerungen mit ſich führten: Auszüge, Ueberſichten, Zuſammenfaſſungen, Vergleichungen zwiſchen zwei oder mehreren entgegengeſetzten Anſichten, Widerlegungen der einen aus der anderen, oder gegenſeitig, oder aus der Sache; Anwendungen, wo das Feld dafür ebenfalls ſchon gegeben wäre, oder leicht erreicht werden könnte; erſte Verſuche in eigenen umfaſſenderen Beurtheilungen und Ausarbeitungen. Die hiebei zum Grunde gelegten Schriften müßten ſich allerdings auf die Gegenſtände des Univerſitätsunterrichtes beziehn: theils auf die allgemeinen, theils auch ſchon auf die erſten Studien der Fakultätswiſſenſchaften; wobei man keine ſtrenge Scheidung der Fakultäten zu beobachten hätte, indem hiebei noch am erſten eine innerlich begründete Verbeſſerung der getroffenen Wahl erreicht werden könnte. Hiedurch würde ſich zugleich eine Art von praktiſcher, ſelbſtthätig erworbener Encyklopädie bilden; auch die Fleißigeren und Fähigeren in den Stand geſetzt werden, zu unterſcheiden, inwieweit ihnen die Univerſitätslehrer Selbſtgedachtes oder nur Zuſammengetragenes, Begründetes oder Unbegründetes geben.

Den Mädchenſchulen hat der Verf. einen beſonderen Paragraphen gewidmet; auf die Berufsſchulen aber geht er, von ſeinem allgemeineren Standpunkte aus, nicht ein, mit Ausnahme der Seminare. Er ſchreibt den eben ſo niederſchlagenden als häufigen Mangel an aller Methode bei den Lehrern höherer Schulanſtalten der unzweckmäßigen Einrichtung unſerer pädagogiſchen Seminare zu. Vor allem verlangt er für die Mitglieder ſolcher Bildungsanſtalten praktiſche Uebung unter der Aufſicht des Direktors, und Anſchauung der richtigen Methode durch das Gegenwärtigſein bei dem Unterrichte ausgezeichneter Lehrer;

Digitized by Google

dann gegenſeitige Beurtheilung ihrer Aufſätze über pädagogiſche und didaktiſche Themata, und Einweihung in alle übrigen Geſchäfte des Schulmannes. Die zur Bildung von Lehrern für niedere Schulen ertheilte kurze Anleitung enthält vortreffliche Vorſchriften, welche allen angehenden Lehrern ans Herz zu legen ſind.

Die Gegenſtände, welche in dem Abſchnitte über die Einrichtung der Unterrichtsanſtalten behandelt werden, ſind: das Klaſſen- und Fach-Syſtem, welche beide der Verf. in zweckmäßiger Verbindung angewendet wünſcht, das Verhältniß der Lehrer zu einander, der Schüler unter ſich und zu den Lehrern, der Unterricht in der Klaſſe, häusliche Arbeiten, Prüfungen. Im Zuſammenhange mit der Schulordnung, Aufſicht und ſteten zweckmäßigen Thätigkeit ſtehn die Belohnungen und Strafen, welche ihrer ſo ſehr verſchiedenen Natur und Wirkung nach, und unter den mannigfachen Verhältniſſen ihrer Anwendbarkeit unterſucht werden. Wir greifen folgende Stelle heraus: Nur zwei Arten von Belohnungen giebt es, welche die Schule in höherem Maße, als der Privatunterricht, in ihre Gewalt bringen kann: Die Belohnungen der Ehre und die an das Bewußtſein der Förderung Anderer geknüpften, d. h. diejenigen, welche dem Schüler daraus entſtehn, daß er ſelbſt wieder Lehrer wird: die gewonnene geiſtige Steigerung auf ſeine Mitſchüler fortpflanzt durch ihnen ertheilten Unterricht. Die letztere Art iſt in gleichem, ja in höherem Maße in der Gewalt der Schule, als des Hauſes; denn ihr Eintreten kann unſtreitig weit beſtimmter von den Lehrern ſelbſt veranlaßt werden, als die immer mehr oder weniger unſichere Belohnung der Ehre; überdieß aber iſt ſie in keiner Art als gefährlich zu betrachten, was doch bei den Belohnungen der Ehre der Fall iſt. Vielmehr müſſen wir gerade auch deshalb wünſchen, daß ſich dieſelbe ſo vielfach als möglich wiederhole, weil die davon znrückbleibenden Spuren auf die Begründung der höchſten und wohlthätigſten ſittlichen Eigenſchaften: auf Begründung des Eifers für die geiſtige Förderung Anderer, und alſo des Gemeingeiſtes in ſeiner erhabenſten Form, hinwirken. Auch wird durch das Unterrichten Anderer das Gefühl der eigenen intellektuellen Steigerung aufge-

friſcht, und ſomit das aus der Sache ſelbſt hervorgehende Motiv verſtärkt.

Auch aus dieſem Geſichtspunkte alſo empfiehlt ſich uns der gegenſeitige Unterricht, ganz unabhängig von aller Ueberzahl der Schüler, die ihn nothwendig machen könnte. Da wir auf einen dauernden und feſten Beſitz des Gelernten nur rechnen können, wenn dasſelbe in poſitiver Begründung erworben iſt; die Schule aber der unterſtützenden poſitiven Grundlagen (der Belohnungen) ſo wenige hat, daß ſie dieſe wenigen mit der größten Sorgfalt und in ſo großer Ausdehnung als möglich benutzen muß: ſo werden wir dies um ſo mehr in Hinſicht einer Gattung von Belohnungen verlangen müſſen, welche ſo reiche Früchte, gleichmäßig für die intellektuelle und für die moraliſche Ausbildung verheißt. Es ſollte daher ſchon aus dieſen Gründen keine Schulanſtalt geben, wo man nicht von der unterſten bis zur oberſten Klaſſe von dieſen ſo überaus wichtigen Unterrichts- und Erziehungsmittel Gebrauch machte.

An dieſe Mittheilungen knüpfen wir ſchließlich den Wunſch: es möge das Buch, welches dieſelben veranlaßt hat, durch die Eigenthümlichkeit der wiſſenſchaftlichen Grundanſichten, durch die Wichtigkeit des behandelten Stoffes und durch die tiefere Auffaſſung noch immer umſtrittener Gegenſtände recht vielen Pädagogen zur Anregung eigener nahe liegender Unterſuchungen in ihrem Fache dienen. Wo Praxis und Theorie einander die Hand bieten, wird die gute Sache der Menſchenbildung kräftiger und ſicherer vorwärts ſchreiten.

S.

VI.

Beurtheilungen und Anzeigen.

Friſches und Firnes zu Rath und That. Herausgegeben für die Erziehung, den Unterricht, die Schule und das Leben von **Wilhelm Harniſch**. Erſtes Bändchen. Auch unter dem Titel: Der

Digitized by Google

geſunde Schullehrer. Ein Wort für die, welche es bleiben, und für die, welche es werden wollen. Eisleben, 1835. Verlag von G. Reichard. (75 S., 11¼ Sgr.)

Mit dieſem Hefte fängt Harniſch eine Reihe von Bändchen an, welche von Zeit zu Zeit, je nach dem Belieben des Verf., erſcheinen ſollen. Sie ſollen 1) die Erziehung, den Unterricht, das Leben und die Schule fördern helfen; 2) der Stoff ſoll aus des Verf. Wirkungskreis genommen werden; 3) zu Rath und That. Friſches und Firnes, d. h. Neues und Altes.

Wir heißen ſie vorab willkommen. Was Harniſch bisher geſchrieben hat, iſt lehrreich geweſen, das Folgende wird es auch ſein, das Jetzige iſt es. Es handelt von den Mitteln zur Erhaltung und Herſtellung der Geſundheit der Lehrer. Der Verf. erklärt, daß dieſer Gegenſtand ihm Herzensſache und die Beſprechung zeitgemäß ſei.

Inhalt: 1) Waſſer und Luft ſind viel werth. 2) Ein Beiſpiel von einem Lehrer, welcher dem Gebrauch des Waſſers viel verdankt. 3) Häufiges Sterben der jungen Schullehrer. 4) Die Fehler in der Lebensart vieler junger Lehrer. 5) Die Anerkennung von der Heilſamkeit des kalten Waſſers in neuerer Zeit. 6) Wie ſollen ſich geſunde Lehrer verhalten, um geſund zu bleiben, und kränkelnde, um wieder geſund zu werden. 7) Anwendung des Waſſers bei einzelnen Uebeln. 8) Verhältniß des kalten Waſſers zu andern Heilmitteln. Anhang 1. Ueber die Krankenpflege in Erziehungshäuſern. Anh. 2. Die Krankenpflegeanſtalt des Weißenfelſer Seminars.

Der Hr. Verf. empfiehlt beſonders den häufigen Genuß des friſchen Waſſers und Waſchen und Baden in kaltem Waſſer. Die Leſer werden ſchon von dem Profeſſor Oertel und vielleicht auch von dem Bauer Priesnitz in Oeſterreichiſch-Schleſien und deſſen ſonderbaren Kuren gehört haben. Die Sache iſt nichts weniger als Charletanismus. Harniſch erzählt deſſen Kurmethode: Schwitzen, Waſſertrinken und Waſſerſaufen, Sturzbäder und andere kalte Bäder.

Digitized by Google

Harniſch hat die Beobachtung gemacht, daß viele junge Lehrer kränkeln und früh ſterben. Er ſieht die Urſachen in fehlerhafter Lebensart: zu viel Arbeiten, Mangel des Wechſels, der körperlichen Bewegung, fehlerhafte Diät, Genuß nervenſpannender Getränke: Kaffee, Thee, Branntewein u. ſ. w. Zur Erhaltung der Geſundheit und zur Stärkung der wankenden oder zur Herſtellung der verlorenen empfiehlt er häufigen Genuß friſchen Waſſers in bedeutenden Quantitäten und Waſchen des ganzen Körpers mit demſelben oder Regen- und Sturzbäder. Er ſpricht hier aus eigener Erfahrung; denn dieſe Mittel haben ſeine früher ſehr wankende Geſundheit wieder hergeſtellt.

Die Sache verdient ernſte Beachtung. Gott hat in ſeine herrliche, über alles Lob erhabene Natur die wirkſamſten Heilkräfte gelegt, in ſein Waſſer, in ſeine Luft. Wäre ich ein Dichter, ich würde das Waſſer beſingen. Ohne innerſte Freude ſehe ich keinen Strom, keinen Quell, trinke ich kein friſches Glas. Ich kann auch aus Erfahrung hierüber ſprechen. Wie hat mich am Rhein das kalte Bad erfriſcht bis in den October hinein, und wie erfriſcht mich hier der Schneider'ſche Schrank! Man wird neugeboren. Auch unter den Lehrern herrſchen allerhand Vorurtheile gegen dieſe einfachen Genüſſe, gegen ein naturgemäßes Verhalten. Wir ſind nicht bloß in Syſtemen, ſondern auch im Leben von der Natur abgewichen. In den Methoden ſuchen wir das Naturgemäße; ſuchen wir es auch in den Genüſſen! Vertrauen zu der Natur außer uns und in uns! Das Eine iſt ſo wichtig als das Andere. Harniſch empfiehlt uns jenes; wir empfehlen ihm dieſes. Nicht nur in der äußeren Natur wohnt Gott, ſondern auch in uns. Das Mißtrauen gegen jene führt zum verkünſtelten, verzerrten Leben; das Mißtrauen gegen dieſe verrenkt und vernichtet alle geſunde Anſichten. Darum noch einmal: **Vertrauen zur Natur in uns und außer uns!**

Erfahrungen und Rathſchläge aus dem Leben eines Schulfreundes. Zunächſt für die Volksſchullehrer des Regierungsbezirkes Merſeburg in der Provinz Sachſen zuſammengeſtellt und denſelben ge-

widmet von **Chriſtian Weiß**, k. pr. Schulrath, Ritter ꝛc. (Zum Beſten der allgemeinen Schullehrer-, Wittwen- und Waiſen-Unterſtützungsanſtalt des Regierungs-Bezirks Merſeburg.) Halle, bei Schwetſchke und Sohn 1835. (68 S. 6 Sgr.)

Nach des Hrn. Verf. Anſicht ſteht unſer Volksſchulweſen auf der Stufe der Mittelmäßigkeit. „Täuſche ja Keiner ſich über die Gegenwart und deren oft ſcheinbaren Glanz! Es finde Keiner in der Vergleichung Deutſchlands mit andern Ländern ſeine volle Befriedigung! Unzufriedenheit, heißt es hier, iſt das Glück des Weiſen, aber Zufriedenheit die Strafe des Thoren. Vorwärts, aufwärts geht unſer Weg!" Möchten dieſes alle Lehrer beherzigen; auch alle Schulräthe!

Der Hr. Verf. beſchreibt nun den Zuſtand einer Schule und den Lehrer, wie er ſein ſollte. Jener iſt ganz aus dem Leben gegriffen, und man fühlt es: Hier ſpricht ein Sachkenner, der in der Schule, unter dem Volke gelebt hat, und es treu meint mit unſerer Sache. Verehrung ſolchen Schulräthen!

Nun folgen die Rathſchläge. Zuerſt dieſer:

Viel mit Wenigem, oder: äußere Einfachheit bei innerer Vollſtändigkeit des Lehrplanes.

Dann beſpricht der Hr. Verfaſſer den Religionsunterricht und die anderen Zweige der Thätigkeit der Lehrer. Auch die Lehrerconferenzen. Hauptgegenſtände in denſelben ſeien: Lehrübung, Bücherkunde, Amtspraxis. „Iſt eine Geſellſchaft zu Rath und That nicht eines der edelſten Bande, welches Menſchen unter ſich knüpfen können? Bedarf ihrer nicht der jüngere Schullehrer tagtäglich? Würde ſie dem älteren und erfahrenen nutzlos ſein?"

„Das Leben des Schullehrers wird, nach den hier hingeworfenen Ideen und Rathſchlägen, ein Stillleben ſein. („Im kleinſten Punkte die höchſte Kraft ſammeln.") Das ſoll es auch; ein anderes kann ein Schullehrer, der ſeinen Beruf erkennt und liebt, ſich nicht wünſchen. Ein Still-Leben iſt nicht ein Leben der „Stillen im Lande." Es will ſich nicht abſondern, will nicht das Beſſere ſein; ihm fehlt es weder an

Digitized by Google

Mannigfaltigkeit, noch an Würze des Genuſſes. Aber es iſt ein Leben in Stille, gleich fern von dem Geräuſche, wie von dem Großthun der Welt, nicht unbekannt mit Beiden, aber ein Anderes vorziehend. Und auch nur in ſolcher Stille wird ein Schullehrer jene Wärme des Herzens ſich bewahren, welche, ganz verſchieden von dem Feuer des Affectes, der Keim und die Pflegerin der reinen Gottes- und Menſchenliebe iſt, die Führerin auf dem köſtlicheren Wege", welche der Apoſtel (1. Korinth. 12. 31.) anfängt, ſeiner Gemeinde zu zeigen. Das thun die Conventikel, die ſeparatiſtiſchen Verbindungen, welchen Namen ſie ſich auch beilegen mögen, als ſolche noch nicht. Das ſind Früchte, nicht Keime; und an den Früchten ſoll erſt erkannt werden, ob der Keim aus geſunder Wurzel hervorging. Das ächte Leben der Stille iſt der Boden, in welchem ſich die Wurzeln und Keime der edelſten Kräfte des Menſchengeiſtes entwickeln, und eine Gemüthswelt hervorrufen, ruhig und tief bewegt wie die Natur im Großen, eine Gemüthswelt, über welcher der Friede Gottes ſchwebt, höher als alles Verſtändniß." In dieſer einfachen, tief innerlichen, zum Herzen ſprechenden, herrlichen Weiſe ſpricht der edle Mann wohl zu beherzigende Worte zu den Lehrern und über die Schule, die er lieb hat. Wer, der ſie lieſet, ſollte ſie nicht gerne vernehmen und in ſeinem Herzen erwägen!

Noch iſt ſchließlich zu gedenken der Anſichten des Verf. über die ſogenannte Emancipation der Schule. Ich ſage „ſogenannte." Denn unter dem einen Worte wird ſehr Verſchiedenartiges verſtanden. Einige von denen, die ſie verlangen, wollen gänzliche Befreiung der Beaufſichtigung und Leitung der Schule von den Geiſtlichen, Andere nur größere Selbſtſtändigkeit. Der Hr. Verf. nimmt das Wort in jenem Sinne, und verwirft dieſes Streben. Den Hauptgrund nimmt er aus der innern oder geiſtigen Einheit her, welche Schule und Kirche umfangen und einigen ſoll, und er ermahnt darum die Lehrer, den Geiſtlichen unterworfen und untergeordnet bleiben zu wollen. Sagen wir auch kurz unſere Meinung über dieſen Streit, der, ehrlich durchgekämpft, ſeine guten Folgen haben muß. Denn er führt endlich zur Klarheit über dunkle Verhältniſſe.

Digitized by Google

Eingehend in den Sinn, den der Verf. mit dem Worte Emancipation verbindet, verwerfen auch wir dieſes Streben. Einmal wegen der theilweiſe ſtatt findenden und nicht aufzugebenden innern Einheit in Kirche und Schule, indem das Fundament der Kirche, die Religion, auch einer der Grundpfeiler iſt, auf welchem die Schule ruht. Freilich folgt daraus noch nicht mit Nothwendigkeit, daß Geiſtliche die Vorgeſetzten der Schullehrer ſein müſſen, eben ſo wenig, daß dieſe theilweiſe innere Einheit aufgehoben wird durch eine andre Einrichtung. Wenn nämlich der Schullehrer eben ſo gut den Beruf hat, Religion zu lehren, wie der Geiſtliche, was Niemand leugnen wird, warum ſoll die Religion aus der Schule verſchwinden, wenn ſie von Schullehrern geleitet wird? Die Nothwendigkeit dieſer Folge iſt nicht abzuſehen. Aber wir müſſen zugeben, natürlicher und einfacher bleibt es, daß der Geiſtliche von der Theilnahme an der Leitung der Schule nicht ausgeſchloſſen werde. Sie ihm ausſchließlich zu übertragen und ganz, entſpricht aber den Verhältniſſen der Schule nicht. Der Religionsunterricht in der Schule iſt ein Theil des Unterrichts, wir geben zu, der wichtigſte, aber der Zeit und Kraft nach nimmt er nur einen kleinen Theil der Thätigkeit der Lehrer und Schüler in Anſpruch. Und zur Leitung des Lehrers und der Schule in dieſem größeren Gebiet eignet ſich der Geiſtliche in der Regel nicht. Es fehlen ihm dazu die Studien, die dazu gehörigen, und was mehr ſagen will, die Erfahrungen, die man durch Zuſehen und flüchtigen Beſuch einiger Schulen nicht gewinnen kann. Dieſes einzuſehen und zuzugeben, muthen wir vorurtheilsfreien Geiſtlichen zu. Der Schullehrer verſteht in der Regel mehr von der Religion, als der Geiſtliche von der Methodik. Was würde man nun dazu ſagen, wenn man den Schullehrer zum Wächter über die Leiſtungen des Geiſtlichen beſtellen wollte!? Aber es bedarf auch einer ſo ängſtlichen und ſtrengen Kontrolle des Schullehrers gar nicht. Darum genügt es, wenn der Geiſtliche ſich als den Vertreter und Förderer des Intereſſes der Schule betrachtet und daſſelbe in der That wahrnimmt. Ihn daher von der Theilnahme an der Beaufſichtigung der Schule auszuſchließen, fällt uns nicht ein. Es hieße, da, wo Harmonie ſein kann und

ſoll, Spaltung und Zerwürfniß befördern. Wir erklären uns daher gegen die Emancipation in obigem Sinne, und zwar ſowohl im Intereſſe der Schule, als in dem der Kirche, in dem der Lehrer, wie in dem der Prediger. Jene würden in der Regel an Rath und Beiſtand verlieren und eine Neben- oder Gegeneinanderwürde eintreten ſtatt der Eintracht, dieſe aber würden nicht weniger dabei einbüßen. Letzteres hat man ſelten noch bedacht. Das Intereſſe der Kirche und die richtige Stellung und Richtung des Geiſtlichen verlangen eine praktiſche Verbindung der Kirche mit der Schule, welche am ſicherſten durch Theilnahme des Geiſtlichen an dem Unterricht, wie in Würtemberg, erreicht wird. Es iſt von der größten Wichtigkeit, daß der Geiſtliche eine praktiſche Richtung behalte. Durch das Studium aller Gelehrſamkeit und durch die Beſchränkung auf das Wort geht dieſelbe gar zu leicht verloren, und der Religionsunterricht der Katechumenen liefert kein hinreichendes Gegengewicht, eben weil es Unterricht iſt in einem Gegenſtande. Die Theilnahme des Geiſtlichen an der ganzen Schule hält ihn den Kindern und dem Leben nahe. Darum ſage ich: auch um der Geiſtlichen ſelbſt willen muß man ſie mit der Schule in möglichſt enge Verbindung ſetzen.

Da nun aber, wie angedeutet, die ganze Thätigkeit des Schullehrers von dem Geiſtlichen nicht geleitet werden kann, ſo muß man Solches auch nicht verlangen. Und hierin eine Aenderung in der Lage und Stellung der Schullehrer verlangen, entſpricht eben ſo ſehr der geförderten methodiſchen Ausbildung derſelben, als den übrigen Bedürfniſſen und Anſprüchen der Zeit. Und in dieſem Sinne ſind wir für die Emancipation, welches Wort aber leicht zu falſchen Richtungen verleitet. Kein beſonnener Schullehrer verlangt mehr, aber auch dieſes nämlich in äußerer Beziehung: daß er nicht nur nicht wie der zu unbedingtem Gehorſam Verpflichtete betrachtet werde, ſondern daß er als Mitglied in den Schulvorſtand aufgenommen werde, deſſen Vorſitz er gern und freudig dem Geiſtlichen zuerkennt. Denken wir uns nur das Mißverhältniß: ein junger Mann von 24 Jahren will als Prediger den fünfzig- oder ſechzigjährigen Schullehrer in jeder Beziehung dirigiren oder gar meiſtern! ſich Machtſprüche erlauben über

Digitized by Google

Lehrgänge und Methoden, von denen er entweder gar nichts weiß, oder worüber er nur von einem meiſt ganz unpraktiſchen Profeſſor hat ſprechen hören, oder worüber er einmal in Schwarz's Erziehungslehre geleſen hat! Heut zu Tage will man noch den Mann, der an den Unterricht ſein Leben ſetzt, von der Berathung über Unterrichtsgegenſtände ausſchließen! d. h. doch wahrhaftig, den Blinden oder halb d. h. falſch Sehenden, zum Leiter des Sehenden machen! d. h. die Beſtrebungen der ganzen Zeit, die auf thätige Theilnahme der Mündigen an allen Angelegenheiten, worüber ſie ein ſicheres Urtheil haben, dringt, nicht achten und verwerfen. Nein, Solches verlangt kein vorurtheilsfreier, kein beſonnener, kein die hiſtoriſchen, d. h. nothwendig ſich geltend machenden Bedürfniſſe und gerechten Anſprüche würdigender Prediger. Leider trifft man aber noch nicht ſelten auf ſo unverſtändigen Widerſtand. Und eben daher rühren zum Theil die unverſtändigen Anſprüche mancher Schullehrer. Das Extrem ruft das Extrem hervor. Die Stationären und unvernünftig=Conſervativen erwecken den Radicalismus. Darum Anerkennung der gegenſeitigen Verhältniſſe und Bedürfniſſe! Nur dadurch wird der Friede und die Eintracht erhalten. Es liegt im wohlverſtandenen Intereſſe des Schullehrers, daß er ſich den Geiſtlichen zum Freunde mache oder als Freund erhalte; und es liegt eben ſo in dem wohlverſtandenen Intereſſe des Geiſtlichen, daß er des Schullehrers Streben, ſtatt der alten, knechtiſchen Paſſivität und Ausſchließung, thätige Theilnahme zu gewinnen, anerkenne, fördere und ehre.

Beiträge zu den Mitteln der Volkserziehung im Geiſte der Menſchenbildung. Von **Hermann Krüſi**, Vorſteher des Appenzell=Außerrhodiſchen Schullehrer=Seminars in Gaiß, und **J. G. Tobler**, Vorſteher einer Erziehungsanſtalt in St. Gallen. Dritter Jahrgang **1834**. 4 Hefte.

Eine pädagogiſche Zeitſchrift, von welcher jährlich 4 Hefte erſcheinen. Nur der vom Jahre 1834 liegt uns vor.

Die H.H. Herausgeber arbeiten in dem Sinne und Geiſt Peſtalozzi's. Auch theilen ſie nachträglich noch Manches aus den hinterlaſſenen Papieren dieſes Mannes mit. Aus jedem Aufſatze deſſelben wird man von den großartigen Anſichten und edlen Beſtrebungen deſſelben erwärmend und belebend angehaucht. Es lebte in ihm ein wahrhafter Geiſt der Erziehung. — Der übrige Inhalt der obigen Hefte betrifft theils die neueſte Entwicklung des ſchweizeriſchen Schulweſens in ſeiner äußeren Organiſation, theils die Fortbildung der Sache in praktiſchen Lehrgängen und Aufſätzen. Sind die meiſten dieſer Sachen auch nicht gerade von ausgeſuchter, ſeltener Beſchaffenheit und Güte, ſo ſtiften ſie doch gewiß, beſonders in der Schweiz, die in der Schulentwickelung noch nicht eine der erſten Stellen einnimmt, des Guten viel. Wir wünſchen daher dieſer Zeitſchrift ein fröhliches Gedeihen.

Methodiſche Anweiſung zum Unterricht in der Thierkunde und Anthropologie. Nach naturgemäßen Grundſätzen für gehobene Volksſchulen, Bürgerſchulen, Berufsſchulen, Schullehrer-Seminarien und Gymnaſien bearbeitet von A. Lüben, Rector der Bürgerſchule zu Aſchersleben. Berlin, 1836. Verlagsbuchhandlung von C. F. Plahn. (XXII. und 396 S. gr. 8. 1 Rtlr. 10 Sgr.)

Ueber dieſes Buch müſſen wir alsbald nach ſeiner Erſcheinung berichten. Wir freuen uns ſeiner Erſcheinung. Denn es wird die Einführung einer geiſtbildenden Methode in dem naturhiſtoriſchen Unterricht begünſtigen. Derſelbe hat bekanntlich ſeine eigenthümlichen Schwierigkeiten. Um die Beſeitigung derſelben hat der Hr. Verf. ſich bereits durch ſeine „Pflanzenkunde“, die wir früher empfohlen haben, verdient gemacht. In der vorliegenden Schrift liefert er einen methodiſchen Leitfaden für die Thier- und Menſchenkunde.

In der Vorrede verlangt derſelbe, wenn der zoologiſche Unterricht gedeihen ſoll, eine Sammlung von belehrenden Naturgegenſtänden. Weiter gehend wirft er die Fragen auf: 1)

Digitized by Google

Was ſoll geſammelt werden? 2) Wie iſt das Geſammelte aufzubewahren und zu ordnen? Beide Fragen werden ausführlich beantwortet, die Thierbälge und Präparate namhaft gemacht, welche zu einer vollſtändigen, und die zu einer ausreichenden inſtructiven Sammlung für den Schulunterricht gehören. Aus dem Umſtande, daß der Verf. weder auf Pracht und ſogenannte Merkwürdigkeit, noch auf Glanz und Luxus, ſondern auf das Schulbedürfniß und die durch den naturhiſtoriſchen zu erreichenden wichtigen Zwecke ſieht, erkennt man den Kenner der Methode, aus der getroffenen Auswahl und den beigegebenen praktiſchen Winken und Belehrungen den Mann der Erfahrung, der von mehr weiß als vom Hörenſagen und von Bücherweisheit. Bei der Anordnung ſoll die Berückſichtigung der Unterrichtsſtufen vorherrſchen. Hierauf charakteriſirt der Hr. Verf. die bedeutendſten Schriften über Anthropologie und Zoologie (25 an der Zahl), falls ein Lehrer an dem vorliegenden Buche nicht genug hätte.

Nun folgt das Inhaltsverzeichniß. Es zerfällt, wie die Schrift ſelbſt, in Abtheilungen, Kurſe genannt. Derſelben ſind 4. Erſter Kurſus: Arten. Zweiter: Gattungen. Dritter: Familien, Ordnungen, Klaſſen und Syſtem (4 Stufen). Vierter: Der Körper des Menſchen (erſte Stufe), die Seele (zweite Stufe).

In jedem der drei erſten Kurſe wird das ganze Thierreich betrachtet, nur immer in andrer und andrer Weiſe, von dem Concreten zum Abſtracten hinauf. Dieſen Gang und Fortſchritt weiſet die Methodik als den naturgemäßen nach, auf welchem auch die Wiſſenſchaft entſtanden iſt, wie Solches in dem „Wegweiſer zur Bildung" von H. Lüben ſelbſt nachgewieſen worden. Da wir nach unſrer ganzen Grundanſicht vom bildenden Elementarunterricht dieſe Anſichten theilen, ſo bedarf es hier einer ausführlicheren Darſtellung des Inhaltes der vorliegenden Schrift nicht. Nur müſſen wir beifügen, daß die einzelnen Beſchreibungen ſehr genau und ausführlich, und, da ſie zum Theil von anerkannten Führern abweichen, offenbar nur durch den Gebrauch eines zoologiſchen Muſeums entſtanden ſind; der Druck iſt eng und compact, das Buch daher überaus reichhaltig. Wir halten es von allen, bisher für Lehrer erſchienenen Bü-

Digitized by Google

chern zum Unterricht in der Zoologie für das beſte. Der vierte Kurſus, welcher den Menſchen behandelt (— es iſt erfreulich, daß der Verf. ihn nicht unter die Thiere rangirt hat —), iſt, nach den neueſten Anſichten gearbeitet, eine ſehr ſchätzbare Zugabe. Die Lehrer, welchen es nicht vergönnet iſt, aus den Originalwerken ſelbſt dieſe neuen Fortſchritte kennen zu lernen, können ſich an dergleichen, für ſie gearbeiteten Schriften halten. Das angehängte Regiſter erleichtert den Gebrauch des ganzen Buches.

Einer weitern Empfehlung bedarf es nicht. Aus eigner Erfahrung damit bekannt, daß man in der Erfüllung durch den praktiſchen Beruf, nicht in allen Gegenſtänden des Volksſchulunterrichts überall mit den wiſſenſchaftlichen und methodiſchen Fortſchritten gleichen Schritt zu halten vermag, iſt es unſre Maxime, alle fünf oder zehn Jahre zu einem neuen Werke zu greifen, welches die Ergebniſſe der jüngſten bewährten Forſchungen und Beſtrebungen enthält, um nicht dahinten zu bleiben. Einen ſolchen Dienſt kann für die Zoologie die vorliegende Schrift leiſten.

Mit ihr ſtehen folgende, gleichfalls ganz neu erſchienenen Schriftchen in Verbindung:

Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeſchichte in Volksſchulen, Bürgerſchulen, Gymnaſien und Seminarien, mit vielen Aufgaben und Fragen zu mündlicher und ſchriftlicher Löſung, von **A. Lüben** ꝛc. Erſter Kurſus: Arten. Zweiter Kurſus: Gattungen. Berlin, bei Plahn, **1836.** Jeder Kurſus geheftet **5** Sgr. Die übrigen Kurſe ſollen ſpäter erſcheinen.

Dieſe Büchlein ſind der erſte Verſuch, den Unterricht in der ganzen Naturgeſchichte (Thier-, Pflanzen-, Mineralien- und Menſchenkunde) dadurch einen feſten Halt und einen beſtimmten Fortſchritt zu geben, daß ſie als Leitfaden gebraucht und den Schülern in die Hände gegeben werden. Der ihnen zu Grund liegende Plan iſt oben angedeutet worden, und die

Digitized by Google

ſie erläuternden Handbücher für den **Lehrer** ſind des Hrn. Verf. **Pflanzen- und Thierkunde.** Hoffentlich und unzweifelhaft werden ſie dazu beitragen, dem oberflächlichen und vagen Geſchwätz über Naturgegenſtände, wie es zur Schmach für die Methodik noch bis zum heutigen Tage in ſo vielen Schulen herrſcht, ein Ende zu machen, und an die Stelle deſſelben genaues Sehen und Beobachten, vollſtändiges Beſchreiben, mündlich und ſchriftlich, und ſicheres Erkennen des Speciellen und des Allgemeinen zu pflanzen, ſo daß der Unterricht in der Naturgeſchichte in der That und Wahrheit als geiſtbildend angeſehen werden muß.

Da der Werth ſolcher, für **Schüler** beſtimmten Leitfäden vollſtändig ſich nur aus der Erfahrung erkennen läßt, ſo wünſchen wir ſehr, daß andre Lehrer, mit uns, ſie ihrem Unterricht zu Grund legen und ſpäterhin die Reſultate ihrer Erfahrungen öffentlich bekannt machen mögen.

A. D.

Methodiſche Anweiſung zum Unterricht in den deutſchen Stilübungen, mit beſondrer Rückſicht auf die Fertigkeit im mündlichen Vortrage entworfen, und mit vielen ſtufenmäßig geordneten Uebungsaufgaben ausgeſtattet. Ein Handbuch für Lehrer in Elementar- und Bürgerſchulen von C. **Bormann**, Rector der neuen Töchterſchule auf der Friedrichsſtadt und Lehrer am K. Seminar für Stadtſchulen in Berlin. Berlin, 1836. Verlagsbuchhandlung von C. F. **Plahn.** (X. u. 186 S. 17 ½ Sgr.)

Die gewöhnlichen Anleitungen zu Stilübungen geben der beliebten und angeprieſenen Mannigfaltigkeit wegen ein Durcheinander von praktiſchen Uebungen: Erzählungen, Beſchreibungen, Briefe, Geſchäftsaufſätze, Alles pêle mêle. Dagegen will der Verf. dieſer Schrift die **Nothwendigkeit einer ſtreng geſetzmäßigen Anordnung** des für Stilübungen ſich darbietenden Lehrſtoffes in Anwendung der allgemeinen di-

Digitized by Google

daktiſchen Geſetze und Regeln auf denſelben darthun, und die Verwirklichung durch den Inhalt des Buches liefern.

Das zweite charakteriſtiſche Merkmal deſſelben beſteht darin, daß es alles das von ſeinem Gebiete ausſcheidet, was in den Bereich des Sprachunterrichts im engern Sinne gehört, weil die Stilübungen es nicht, wie die Grammatik, mit dem Wiſſen um die Sprache, ſondern mit dem Können in der Sprache zu thun habe.

Das dritte Auszeichnende dieſes Buches iſt die Mittheilung einer neben den ſchriftlichen Aufgaben parallel laufenden Reihe mündlicher Uebungen, von deren Wichtigkeit der Hr. Verfaſſer im hohen Grade überzeugt zu ſein verſichert, und zwar nicht bloß im Allgemeinen um ihrer ſelbſt willen, ſondern wegen des daraus für die ſchriftlichen Stilübungen zu ziehenden Gewinnes.

Betrachten wir nun näher die Ausführung dieſer Geſichtspunkte und Ziele. Eine überſichtliche Anſicht liefert uns das Inhaltsverzeichniß:

Nothwendige Erweiterung des Begriffs Stilübungen.
Die allgemeinen didaktiſchen Regeln in ihrer Anwendung auf die Stilübungen. Beſondere Regeln.
Der Lehrgang und der Lehrſtoff.
I. Die Stufe der Vorbereitung.
A. Mündliche Uebungen.
B. Schriftliche Uebungen.
II. Die Stufe der Nachbildung.
A. Mündliche Uebungen.
B. Schriftliche Uebungen.
Lehrſtoff für dieſe Stufe:
Erzählungen, Beſchreibungen und Schilderungen, Parabeln, Abhandlungen, Geſchäftsaufſätze.
III. Die Stufe der freien Darſtellung.
A. Mündliche Uebungen.
B. Schriftliche Uebungen.
Von den Geſchäftsaufſätzen.
Lehrſtoff für dieſe Stufe:
A. 1. Erzählungen, deren Uebertragung in Proſa verlangt wird.

A. 2. Erzählungen, für die der Lehrer den Entwurf giebt, deſſen weitere Ausführung verlangt wird.

A. 3. Erzählungen, für die nur der in ihnen zur Anſchauung zu bringende Grundgedanke gegeben wird.

A. 4. Erzählungen, bei deren Erfindung und Ausführung ſich der Schüler ganz frei innerhalb der durch das Thema beſtimmten Grenzen bewegt.

B. 1. Beſchreibungen und Schilderungen, für welche der Lehrer den Stoff giebt, deſſen Ausführung er fordert.

B. 2. Beſchreibungen, deren Gegenſtand der äußern Anſchauung des Schülers vorliegt.

B. 3. Beſchreibungen, deren Gegenſtand der äußern Anſchauung des Schülers unmittelbar nicht vorliegt.

C. 1. Abhandlungen, deren Inhalt mit den Schülern vollſtändig zu beſprechen iſt.

C. 2. Abhandlungen, deren Ausführung ganz dem Schüler überlaſſen wird.

D. Geſchäftsaufſätze.

Unter der **Fertigkeit der mündlichen Rede** verſteht der Hr. Verf. mehr als die Gabe, ein gewöhnliches Geſpräch über die alltäglichſten Dinge zu führen, vielmehr die Gewandtheit in der Auffaſſung und Darſtellung eines zuſammenhangenden Gedankenganges. Dieſe ſei nicht nur an und für ſich von der höchſten Wichtigkeit, ſondern auch die natürlichſte Vorbereitung für die ſchriftliche Darſtellung. Die Einwürfe, die gegen das Anſtreben dieſer Fertigkeit erhoben werden könnten: beim Leſeunterricht oder in andern Stunden käme dieſes ohnehin ſchon vor, außerdem exiſtirten ſchon Redeübungen, der Unterrichtsgegenſtände ſeien ohnedieß ſchon zu viele ꝛc., widerlegt der Verfaſſer. Er verlangt zur Erreichung des dargelegten Zweckes wöchentlich wenigſtens einen Aufwand von **einer** Stunde, in welcher etwa 10 Schüler zu mündlicher Darſtellung aufgefordert werden könnten.

Digitized by Google

Nach dieſer Vorbereitung wendet der Verf. die allgemeinen didaktiſchen Regeln auf die Stilübungen an: 1) Führe den Schüler vom Leichtern zum Schwereren! Darum ein Stufengang, deſſen innere Nothwendigkeit einleuchtet. 2) Zuerſt Sicherheit auf einer niederen Stufe, dann erſt Fortſchreiten zur höheren. Darum nicht heute eine Beſchreibung, morgen ein Brief, übermorgen eine dritte Art, ſondern Einübung einer Form. Die nothwendige Mannigfaltigkeit muß im Stoff, nicht in der Form geſucht werden. 3) Unterrichte anſchaulich! Dieſer Grundſatz enthält die beiden Forderungen: a) Das Thema des Aufſatzes muß aus dem Anſchauungskreiſe des Schülers genommen ſein. b) Der Schüler muß mit muſterhaften Beiſpielen der Form, in der er arbeiten ſoll, bekannt gemacht werden. 4) Unterrichte elementariſch! Erwecke alſo in dem Schüler die Gedanken, damit er ſie mit Selbſtthätigkeit darſtelle. Ihm Alles geben, heißt zu viel, ihm Alles überlaſſen, zu wenig thun. 5) Verfolge bei dem Unterricht vorzugsweiſe den formalen Zweck! Folglich Erweckung der gehemmten geiſtigen Kraft des Schülers. Wenn es wahr iſt, was ſo oft behauptet worden, daß man an der Art der Darſtellung in mündlicher und ſchriftlicher Rede eines Menſchen den Geſammt-Standpunkt ſeiner Bildung erkennen könne, ſo müſſen auch die Uebungen darin die Geſammtbildung anzuregen im Stande ſein. 6) Berückſichtige die Individualität deiner Schüler! Der Hr. Verf. will dieſen Grundſatz nicht bis dahin ausgedehnt wiſſen, daß man für Schüler bis zum 14. Jahre die Aufgaben nach der Verſchiedenheit der Geſchlechter auswählt, alſo nicht beſondre Aufgaben für Mädchen, beſondre für Knaben, weil ſich bis zu dieſem Alter hin die Anſchauungs- und Denkweiſe der Knaben und Mädchen noch nicht in beſtimmten Differenzen ausgeprägt habe; der Grundſatz der Berückſichtigung der Individualität fordert dagegen beſtimmt und ſtreng eine der Eigenthümlichkeit des Verfaſſers eines Aufſatzes entſprechende Beurtheilung. „Jede Vergleichung, nämlich der Arbeit des einen mit der eines andern Schülers, iſt durchaus nicht am Orte. Der wahre Maaßſtab für die Beurtheilung iſt allein die Kraft des Schülers ſelbſt, nur mit allgemeiner Berückſichtigung des idealen Standpunktes der Klaſſe, der er angehört. Hat er ge-

leiſtet, was er nach ſeinen beſten Kräften zu leiſten vermag, — dem Auge des geübten Lehrers wird das ſchon an dem Aeußeren der Arbeit erkennbar ſein — ſo verdient er Lob, mindeſtens Aufmunterung, wenn die Arbeit auch, an ſich betrachtet, die ſchlechteſte von allen wäre. Dieß ihm geradezu ſagen, als einen Tadel ausſprechen, hieße ihm den Muth und die Freudigkeit des weitern Strebens rauben; und wodurch ſoll dieſe erſetzt werden, wenn ſie verloren iſt? Jede Arbeit eines Sülers, allermeiſt aber eine ſolche, wie die, von der wir hier ſprechen, iſt eine That deſſelben, weil ein Product ſeiner ganzen geiſtigen Thätigkeit, und bei der Beurtheilung einer That iſt die Berückſichtigung der Individualität deſſen, der ſie vollzogen, eines der wichtigſten Momente; das iſt ein Satz, den der Lehrer, wenn er als Richter in irgend einer Art auftritt, nicht überſehen darf, ohne ſich des ſchweren, ſeine Wirkſamkeit vernichtenden Vorwurfs der Ungerechtigkeit ſchuldig zu machen." Ich habe dieſe Stelle wegen ihrer allgemeinen Wichtigkeit wörtlich mitgetheilt. Was enthält ſie? Nichts Anderes, als daß der Lehrer überall als der Erzieher, d. h. der die menſchlichen Seelen kennende, die Natur verehrende, ihre Winke treu beachtende Beobachter, und als der liebende Freund und Vater eines jeden ſeiner Schulkinder erſcheinen und folglich ſein ſolle. Alſo iſt ja auch ein jeder guter Vater gegen ſeine eignen Kinder geſinnt und er handelt darnach. Wenn dieſe in der Familie in verſchiedener Art erſcheinen dürfen und hier nicht von einem jeden daſſelbe verlangt wird, ſo darf auch der Lehrer nicht an verſchiedene die gleichen Anforderungen machen. Wann einer gethan hat, was er nach ſeinen Kräften konnte — es iſt genug. Wir haben Urſache, zu wünſchen, daß dieſer Gedanke von vielen, beſonders jüngeren, Lehrern benutzt werde, deren Herz, da ſie ſelbſt noch nicht Väter ſind, oft nur für die Sache, für Leiſtungen u. dgl., nicht aber für individuelle, liebende und ſorgende Berückſichtigung geſtimmt iſt.

Der Inhalt des vorliegenden Buches, den wir bis jetzt excerpirt haben, geht nur bis S. 10. Er hat uns ganz beſonders angeſprochen. Er hat einen allgemeinen didaktiſchen Werth. Denn er zeigt die Richtigkeit der allgemeinen Regeln, in ihrer Anwendung auf einen einzelnen Unterrichtsgegenſtand. Das

Allgemeine muß ſeine Richtigkeit dadurch bewähren, daß es bei concreter Anwendung als wahr erſcheint. Das Studium des Allgemeinen der Pädagogik und Methodik iſt von hohem Werthe. Aber ohne Beziehung und Anwendung deſſelben auf das Einzelne bleibt es, wie jedes Allgemeine, ohne Lebendigkeit und Wahrheit. Der Hr. Verf. kommt auf S. 10 zu den beſondern Regeln. Der Raum verbietet es, ſie hier mitzutheilen. Aber ſie bekunden überall die Genauigkeit und Richtigkeit, mit der der Verf. ſeinen Gegenſtand auffaßt und behandelt. Nur den Schluß dieſes Abſchnittes noch mitzutheilen, können wir uns nicht enthalten. Er ſtellt eine Eigenthümlichkeit des tüchtigen Stil-Lehrers dar.

„Es braucht kaum geſagt zu werden, daß alle diejenigen Eigenſchaften, welche jeder Lehrer beſitzen muß, wenn er das Ziel ſeiner Thätigkeit erreichen will, ſich auch in dem finden müſſen, der den Unterricht in dem hier in Rede ſtehenden Gegenſtande mit Erfolg ertheilen will. Allein außer dieſen allgemeinen Eigenſchaften giebt es einige beſondere, die ihm nicht fehlen dürfen. Die erſte derſelben bezeichnen wir mit einem zwar viel gemißbrauchten, aber doch bezeichnenden Wort: Gemüthlichkeit. Wir verſtehen darunter eine ſolche Richtung des ganzen innern Lebens, in welcher nicht allein der Verſtand ſeine ordnende und beſtimmende Kraft ausübt, ſondern in welcher neben dieſem auch die Stimme des Gefühls ſich wach erhalten hat, und vernommen wird zu ihrer Zeit und an ihrem Ort. Wer die Menſchen der Gegenwart, wer inſonderheit unſere Lehrer kennt, der wird zugeben, daß die Zahl derer, die den hier bezeichneten Zug an ſich tragen, nicht allzu groß ſei. In unſerer Zeit und darum auch in der Weiſe, wie unſere Lehrer gebildet werden, — wir meinen nicht in Schulen und Seminarien allein, ſondern auch in dem Leben — hat der Verſtand auf eine überwiegende Weiſe Platz gegriffen, und Viele meinen, er allein müſſe gehört werden, ſo komme es ihm zu von Gottes- und Rechtswegen. Ob in dieſer ihrer Beſtrebung die Zeit recht habe, ob nicht — ob ſich eine relativ zu weit gehende Verſtandesbildung denken laſſe — dieſe Unterſuchung zu führen, iſt hier der Ort nicht. Aber das iſt entſchieden: dem Lehrer, der mit Erfolg den Unterricht in ſprachlichen Uebungen

Digitized by Google

leiten will, darf die Gemüthlichkeit nicht fehlen. Soll er ja doch dem Schüler zum Ausdruck ſeines ganzen innern Weſens verhelfen, nicht zum Ausdruck ſeines Verſtandes allein, dem ja überdies anderweitig auch, in mathematiſchen, naturgeſchichtlichen, geographiſchen, ja in allen andern Lectionen zur Mündigkeit geholfen wird; nie wird er aber dieſe Aufgabe löſen können, wenn er ſelbſt erſtarrt und verknöchert iſt, und ſchon ſeit ſeiner Kindheit es verlernt hat, die Stimme des Gefühls reden zu laſſen? —"

„Bei der Wahl der Aufgaben, bei der Behandlung derſelben, wie er ſie anregt, bei der Form der Darſtellung, wie er ſie fordert, bei der Beurtheilung der gelieferten Arbeiten, mit einem Wort, bei dem ganzen Gange des Unterrichts wird es erkennbar werden, ob jene angedeutete Seite der Lebensentfaltung in ihm ſich findet, ob nicht, und er wird in dem erſteren Falle einen eben ſo vielſeitigen, wie in dem letzten einen nur beſchränkten Einfluß auf die Entwickelung ſeiner Schüler ausüben, weil Jeglicher nur das in Andern wahrhaft hervorrufen kann, was er ſelbſt in ſich bereits hervorgerufen hat."

„Die zweite Eigenſchaft, die wir von dem hier in Rede geſtellten Lehrer mit faſt gleicher Nothwendigkeit fordern, iſt eine gewiſſe Lebensgewandtheit, die ſich nicht auf einer aus Büchern erlangten, ſondern auf einer aus eigner Anſchauung hervorgegangenen Kenntniß der Zuſtände des geſelligen Lebens gründet. Ich kann mir wohl einen guten mathematiſchen, einen guten griechiſchen Lehrer denken, der ein Stubengelehrter iſt, aber nimmer kann ein ſolcher ein tüchtiger Lehrer für die Mutterſprache, am allerwenigſten für den Theil derſelben ſein, bei dem am unmittelbarſten aus dem Leben und für daſſelbe unterrichtet werden ſoll. Hier ſollen ja die mannigfaltigſten Anſchauungen, wie ſie dem Kreiſe des Kindes angehören und wie ſie mit demſelben verwandt ſind, zur Sprache gebracht; hier ſoll Gelegenheit genommen werden, die verſchiedenen Beziehungen in Rede zu ſtellen, in welchen die Menſchen zu einander ſtehen; hier kommt es ſelbſt darauf an, gewiſſe Formen zu überliefern, die durch ihr Alter geheiligt ſind, und die ungeahndet nicht verletzt werden können. Das alles ſetzt bei dem Lehrer eine reiche Kenntniß des Lebens und ſeiner ſtehenden, wie ſeiner wechſeln-

Digitized by Google

den Formen voraus, eine Kenntniß, die nur in unmittelbarer Beziehung mit dem Leben ſelbſt gewonnen werden mag. Daher eben mag es hauptſächlich mit kommen, daß jungen Lehrern gerade der Unterricht in den Stilübungen ſo ſchwer wird, namentlich daß ſie ſo oft um die Wahl des Stoffes verlegen ſind, und entweder zu dem Seltſamſten oder dem Alltäglichſten greifen. Sie kennen den Reichthum und die Fülle ſelbſt des kindlichen Lebens nicht, denn um ſie zu kennen, muß man nicht mehr in demſelben ſondern über demſelben ſtehen, auf einer Höhe, von der man das Land der Jugend mit ſeinen es durchrieſelnden und erquickenden Strömen ganz zu überſchauen vermag."

Nun folgt der Lehrgang und der Lehrſtoff nach den drei Stufen: Vorbereitung, Nachbildung, freie Darſtellung. Die Verſicherung genüge, daß der Verf. in ihm eine treffliche praktiſche Anweiſung geliefert hat, welche jeden Lehrer befähigt, über die großen Schwierigkeiten, an denen die Stilübungen ſo häufig ſcheitern, obzuſiegen und die wichtigen Zwecke, die durch ſie erreicht werden können, vollſtändig zu erzielen. Die beredte, eindringliche Darſtellung überzeugen und erwärmen für dieſelben, und es bleibt nur zu wünſchen, daß unſre Schüler allgemein und ganz in den Beſitz der reichen Schätze geſetzt werden, die hier zu Tage gefördert ſind.

Daß dieſe unbedingte, aber nur gerechte und wahre, darum auch freudige Anerkennung vorzüglicher Leiſtungen nur von den Leſern dieſer Blätter als Lobhudelei, als, wie man zu ſagen pflegt, ein casus pro amico, ausgelegt werde, glaube ich zwar nicht befürchten zu müſſen; aber ich will Jedem, der das Buch nicht ſo findet, wie ich es angedeutet habe, nicht nur die Erlaubniß geben, mich öffentlich zu widerlegen, ſondern auch Lügen zu ſtrafen. Es iſt ein treffliches Buch!

Nachtrag.

Ehe dieſe Zeilen nach Eſſen abgingen, erſchien in dem Amtsblatte der k. Regierung zu Potsdam folgende, obiges Urtheil beſtätigende Anzeige: „Je häufiger Volksſchulen noch eine ganz plan= und zweckmäßige Behandlung der Aufſatz= und Stilübungen ihrer Schüler vermiſſen laſſen, und je fühlbarer

Digitized by Google

bisher noch der Mangel an einem, auf das Bedürfniß und den Standpunkt der meiſten Volksſchulen berechneten methodiſchen Lehrbuche für jenen Unterrichtsgegenſtand geweſen iſt, deſto lieber machen wir Lehrer, Schulaufſeher und Lokal-Schulbehörden auf die neu erſchienene Schrift: Anweiſung ꝛc. von K. Bormann. Berlin ꝛc., (17 ½ Sgr.)" nicht nur aufmerkſam, ſondern ermächtigen auch die Vorſtände derjenigen Schulen, welche Lehrer beſitzen, deren Bildung den Bedürfniſſen und Forderungen der Zeit entſpricht, die vorgedachte Schrift auf Koſten der hierzu vermögenden Schulkaſſen anzuſchaffen.

Königl. Regierung.
Abtheilung für die Kirchenverwaltung u. das Schulweſen."

Erziehungs- und Unterrichtslehre. Von Dr. F. E. Beneke, Prof. an der Univerſität in Berlin. Zweiter Band. Unterrichtslehre. Berlin, Poſen und Bromberg. Druck und Verlag von E. S. Mittler. 1836. XX. u. 595 S. 2½ Rtlr.

In der Vorrede weiſet der Verf. den Vorwurf des Materialismus, den man ſeinem Syſteme gemacht hat, entſchieden und in Wahrheit zurück. Unter den Spuren will er nichts verſtanden wiſſen, als geiſtige Producte, welche zwiſchen der erſten Production einer pſychiſchen Thätigkeit und ihrer Reproduction mitten inne liegen. Dagegen bekennt er ſich zu dem Syſtem des Empirismus, d. h. derjenigen philoſophiſchen Grundanſicht, nach welcher alles geiſtig Erkennbare auf die Thatſachen des Bewußtſeins oder auf innere Erfahrung zurückgeführt werden muß, im Gegenſatz gegen jede Conſtruction aus dem Abſoluten, durch welche nimmermehr ein reale Erkenntniß ermöglicht werde. Der Verf. nöthigt alſo ſeine Leſer nicht, auf das Ergebniß ihrer ganzen bisherigen Erfahrung zu verzichten und von einem Unbegriffenen aus den Verſuch zu machen, den Inbegriff aller Wahrheit zu ermitteln, ſondern er ſtellt ſich auf den Standpunkt des allgemeinen Menſchenverſtandes, bringt nur die allgemein gemachten oder zu machenden Erfahrungen zu tieferem Verſtändniß, um von da aus

Digitized by Google

allmählig zu allgemeinen Geſetzen und Regeln aufzuſteigen, d. h. er befolgt auch philoſophiſch diejenige Methode, welche wir überall als die einzig richtige erkannt und als ſolche dargeſtellt haben. Der Erzieher, welcher niemals die Erfahrung verlaſſen darf, ohne Gefahr zu laufen, ſich in ein Labyrinth von erſonnenen Hypotheſen und leeren Hirngeſpinſten zu verlieren, muß daher wenigſtens der Methode des Verf. beiſtimmen. Von welcher Wichtigkeit die richtige Methode auch in Bezug auf die zu ermittelnde Wahrheit, den realen Inhalt, ſei, wird der nicht überſehen, welcher in der richtigen Methode eben das Mittel zur Erforſchung der Wahrheit erkannt hat. „Er bekennt ſich", ſagt der Verf. S. VIII., „zum Empirismus, indem er für alle philoſophiſchen Wiſſenſchaften, ihrem tiefſten Grunde nach, keinen andern Erkenntnißquell gelten laſſen kann, als die innere Erfahrung, keine ſogenannte Speculation, keine dialektiſche Bewegung, keine Conſtruction oder Deduction a priori aller Erfahrung, inwiefern dieſe irgend wie aus bloßen Begriffen die Exiſtenz des in dieſen Begriffen Gedachten, oder aus dem Allgemeinen, als ſolchem, das Beſondere ableiten zu können glauben. Allerdings erkennt auch er für die Philoſophie eine Conſtruction a priori der Erfahrung an, aber nur in der Art, wie der Aſtronom die Bewegung der Geſtirne im Voraus conſtruirt, oder der Erfinder das früher noch nie in dieſer Art Zuſammengeſetzte, ſo daß die vor der Erfahrung vorhergehende Erkenntniß dennoch zuletzt immer wieder aus der Erfahrung ſtammt."

Entfernt von dem Hochmuth Anderer, bis zur untrüglichen Wahrheit oder dem Standpunkte der Infallibilität durchgedrungen zu ſein, ſtellt der Verf. ſeine Grundanſichten ausdrücklich als Hypotheſen auf, auffordernd nicht zum blinden Glauben an ſie, ſondern zu ernſter, möglichſt ſcharfer Prüfung von allen Seiten. Daß alle Annahmen von Eigenſchaften und Beſchaffenheiten, Grund- und abgeleiteten Kräften der Seele Hypotheſen ſeien, haben viele unter uns vergeſſen, indem ſie ſo frühe und ſo lange von Grundbeſchaffenheiten des Geiſtes z. B. von angebornem Gedächtniß, Verſtande u. ſ. w. haben ſprechen hören, daß ſie wähnen, in dieſen Eigenſchaften an unwiderlegliche Thatſachen zu glauben. Aber dieſe Meinung erſchüttert der Verf. auf die eindringlichſte Weiſe, und er muthet uns zu,

den tieferen Grund geiſtiger Beſchaffenheit und Entwickelung von neuem ohne Vorurtheil zu unterſuchen und zu ermitteln. Namentlich wünſcht der Verf., daß durchgebildete Lehrer und Erzieher ſeine Grundgedanken näher erwägen und, wie es von ihnen zu erwarten ſtehe, auf einzelne Erfahrungen anwenden mögen. Wie wenig dieſes geſchieht, iſt allerdings um ſo merkwürdiger, da kein Menſch ſo viel Gelegenheit hat, die menſchliche Seele in ihren Anfängen und erſten Entwickelungsſtufen zu belauſchen, als die Erzieher und Lehrer der Kinder. Mit Recht erwartet man daher von ihnen eine ganz ſpecielle Kenntniß des Menſchen, und den belebteſten Eifer, die Ergebniſſe wiſſenſchaftlicher Forſchung mit ihren tauſendfältigen Erfahrungen zuſammen zu halten, dadurch zu prüfen, und ihnen eine ganz ſpecielle Anwendung zu geben. Der Inhalt des vorliegenden zweiten Bandes zerfällt in eine Einleitung und drei Kapitel mit Unterabtheilungen, Abſchnitte genannt.

Das erſte Kapitel behandelt die allgemeine Unterrichtslehre: 1) allgemeine Ueberſicht der Unterrichtsgegenſtände; 2) allgemeine methodiſche Vorſchriften.

Das zweite Kapitel beſchäftigt ſich mit der beſondern Unterrichtslehre: 1) didaktiſche Würdigung der Unterrichtsgegenſtände; 2) ſpecielle Methodik, a) kritiſche Ueberſicht der Methoden; b) Methoden für die einzelnen Unterrichtsgruppen.

Das dritte Kapitel handelt von den Unterrichtsanſtalten: 1) verſchiedene Gattungen; 2) Einrichtung derſelben.

Wir gehen nun zu einer näheren Darſtellung oder Andeutung des Inhalts ſelbſt über.

Einleitung. 1) Die Erziehung bezieht ſich überwiegend auf das Subjective, Formale, oder Unterricht auf das Objektive, Materiale. Der Unterricht hat einen beſtimmten Anfang, ein beſtimmtes Ende, beſtimmte Begränzungen, während die Erziehung von dem erſten Augenblick des Lebens an ununterbrochen fortgeht und eigentlich nie zu Ende gelangt. Der Unterricht ſucht in dem Schüler dieſelbe Entwickelung zu begründen, wogegen die Erziehung nicht ſelten in dem Zögling etwas ganz Anderes, von allen im Erziehen Gegebenen Verſchiedenes zu erzeugen beabſichtigt. Daher muß die Erziehung individuel

anſchließend ſein, der Unterricht kann Mehreren zugleich in derſelben Weiſe ertheilt werden.

2) Die Gegenſtände des allgemeinen Unterrichts ſind die Vorſtellungen und die äußeren Bewegungen. Gefühle und Beſtrebungen dagegen fallen mehr in das Gebiet der Erziehung. Den eigentlichen Mittelpunkt der formalen Bildung durch Unterricht bildet das Intellectuelle oder das logiſche Denken. Hier erörtert nun der Verf. den für den ganzen Unterricht unendlich wichtigen, bisher unbekannten Satz, daß es keine allgemeine Bildung geiſtiger Vermögen giebt. „Jeder Begriff reicht nur ſo weit, als ſein Vorſtellungsinhalt reicht, und ſo iſt denn, was man von einer allgemeinen Bildung des Verſtandes und überhaupt des intellectuellen Vermögens geſprochen hat, eben ſowohl zu den pädagogiſchen Erdichtungen zu zählen, wie eine allgemeine Gedächtnißbildung oder allgemeine Bildung der Auffaſſungskraft." Dieſen Hauptgedanken entwickelt der Hr. Verf. in ausführlicher Weiſe und er dient ihm ſpäterhin zur Feſtſtellung des Werthes der Unterrichtsgegenſtände und ihrer gegenſeitigen Begränzung auf die fruchtbarſte Weiſe.

Darauf zeigt der Verf. die Schwierigkeit der religiöſen Bildung durch Unterricht und die zum Theil unvermeidlichen Urſachen ſeines geringen Erfolges. „Der Unterricht vermag auch hier nur Begriffe und Vorſtellungen zu bilden; dieſe ſind allerdings auch etwas Schätzenswerthes, aber das Wichtigſte ſind ſie nicht; dieſes ſind die moraliſchen Empfindungen und Triebe, die dadurch begründete Geſinnung, die tiefer=religiöſe Stimmung der Seele. Obgleich aber von dieſen zu den Begriffen und Vorſtellungen ein ſehr gebahnter Weg geht, ſo geht doch keiner von dieſen zu jenen hin. Hier iſt eine Unmöglichkeit, die nur durch Erziehung, nicht durch Unterricht zu beſeitigen iſt."

In den folgenden §§. der Einleitung — wir müſſen uns kürzer faſſen — ſpricht der Verf. nun von den Zwecken des Unterrichts und des Werthes der Unterrichtsgegenſtände — von den Unterrichtsmitteln, von den Gränzen des Jugendunterrichts und von der Eintheilung der Unterſuchung.

Digitized by Google

Den Inhalt der Hauptkapitel haben wir oben angedeutet. Wir müſſen die Leſer auf das Buch ſelbſt verweiſen. Keiner, der mit der Ausbildung der Unterrichtswiſſenſchaft fortſchreiten will, kann es entbehren. An Wiſſenſchaftlichkeit, Strenge der Begriffe, Scharfſinn der Zergliederung und Vergleichung, Tiefe der Kenntniß der Menſchennatur und des Weſens des Unterrichts, an Neuheit des Inhaltes, an Feinheit der Bemerkungen, Klarheit der Anordnung und der Darſtellung, kurz in allen wichtigſten Rückſichten und Beziehungen übertrifft es alle Schriften, welche die pädagogiſche Literatur bis jetzt aufzuweiſen gehabt hat. Alle Hauptgegenſtände der bisher ſo oft behandelten, aber nicht zum Abſchluß geführten Streitpunkte erhalten ihre Erledigung, nicht durch Abſprechen, ſondern durch Gründe. Ob und warum alte Sprachen fortwährend der Hauptgegenſtand der Gymnaſialbildung ſeien; ob das freie Schreiben und Sprechen des Lateiniſchen und Griechiſchen zur allgemeinen Bildung gehöre; wie ſich Mathematik und Naturwiſſenſchaften zu den alten Sprachen verhalten; ob in die Bürgerſchulen der Unterricht im Lateiniſchen gehöre; was für ein Werth der Peſtalozziſchen Methode, dem wechſelſeitigen Unterricht, dem neu bildenden und dem verſtärkenden Verfahren beizulegen ſei; wie ſich die ſynthetiſche und analytiſche Methode in allen Unterrichtsgegenſtänden zu einander verhalten — dieſe und viele andere Gegenſtände, worüber die Anſichten der Pädagogen nicht nur ſehr verſchieden ſind, ſondern worüber auch bisher noch zum Theil eine große Dunkelheit verbreitet war, ſtellt der Hr. Verf. in ein ſo helles Licht, daß wohl kaum noch etwas zu wünſchen übrig bleibt. Es iſt ein wahres Vergnügen, dieſes Buch zu ſtudiren, und mit dem Hrn. Verf. halten wir die Ausbildung ſeiner Lehren und ihre Anwendung auf einzelne doctrinelle und disciplinariſche Verhältniſſe für eine Sache der höchſten Wichtigkeit. Darum ſei dieſe reiche und tiefe Schrift allen denen, die aus wiſſenſchaftlichen Quellen zu ſchöpfen die Befähigung und die Neigung beſitzen und 2½ Thlr. für eine Kleinigkeit halten können, um ſich dafür den Zutritt zu derſelben zu eröffnen, mit ſolchem Nachdruck empfohlen, als Solches in unſerer Macht ſteht. Preiſ't der Dichter die Familien glücklich, in welchen ein Glas Wein, das ſie dem Gaſtfreund vorſetzen,

Digitized by Google

„eine kleine Gabe“ iſt, ſo preiſen auch wir den Mann glücklich, der durch intellectuellen Standpunkt und äußere Lage befähigt iſt, aus dem Born der Wiſſenſchaften zu trinken.

A. D.

Ideen über das Schulweſen von J. P. E. Greverus, Rector und Profeſſor des Gymnaſiums zu Oldenburg. Oldenburg, in der Schulze’ſchen Buchhandlung, **1836**. (Broſchirt, **323** S. **1** Rtlr. **12** ggr.)

Der Hr. Verf. handelt in dieſer Schrift von den meiſten Gegenſtänden, welche bei der Organiſation des Schulweſens, bei der Errichtung und Verwaltung einer Schule und bei den Methoden des Unterrichts zur Sprache zu kommen pflegen. Er beſpricht alle dieſe Gegenſtände, d. h. er liefert nicht ſyſtematiſche Abhandlungen, ſondern er ſagt ſeine Meinung über ſie, in einer klaren und fließenden, leichten und natürlichen, dabei aber etwas breiten Sprache. Die Worte ſpart er nicht; häufig kommt das vor, was man im gewöhnlichen Leben mit dem Ausdrucke „er räſonnirt“ bezeichnet, und oft wünſchte man ſtatt einer ſo breiten Behandlung mehr aus dem Inneren der Sache geſchöpfte Gründe. Den meiſten Anſichten, die er vorträgt, muß man beiſtimmen, aber faſt alle ſind auch ſo bekannt, wenigſtens in dem Schulweſen ſo eingebürgert, daß der Kenner deſſelben aus der ganzen Schrift keine bedeutende Vermehrung ſeiner Anſichten und Kenntniſſe ſchöpfen kann. Das Wort „Ideen“ auf dem Titel muß daher in ſehr weitem und vagem Sinne genommen werden, wenn es zu dem Inhalt paſſen ſoll. Der größte Theil deſſelben beſchäftigt ſich mit dem höheren Schulweſen, den Gymnaſien; nur einmal ſtreift er (S. **279** ff.) in das Gebiet der Univerſität hinüber, indem er „gegen die Geiſteszwanganſtalten auf unſern Univerſitäten eine Proteſtation“ einlegt. Hier irrt er in dem unbeſtimmten und vagen Begriff der akademiſchen Freiheit herum, dieſelbe durch ſtarke patriotiſche Redensarten vertheidigend, wie Solches tauſendmal vernommen worden iſt, was in der Regel für ein Zeichen der Freiſinnigkeit der Gelehrten hingenommen wird. Es

will aber nicht viel beſagen. Ueberhaupt tragen den Hrn. Verf. ſeine „Ideen" nicht über die gewöhnlichſten Vorſtellungen hinaus, wie Solches z. B. aus der (jeden Falls unnöthigen) Abweiſung geiſtlicher Bevormundung oder Inſpection der (höheren) Schulen, aus dem Feſthalten der Herrlichkeiten, welche aus der Zerſtückelung Deutſchlands hervorgegangen ſein ſollen, und aus der Vertheidigung des Latein-Unterrichts in Bürgerſchulen hervorgeht.

Die Eckernförder Elementarſchuleinrichtung. Im Auftrage eines königlich Sächſiſchen hohen Miniſterii des Cultus und des öffentlichen Unterrichts, an Ort und Stelle zu Magdeburg, Altona und Eckernförde beobachtet und auf hohe Veranlaſſung dem Drucke übergeben von M. E. M. Müller, Director der Bürgerſchule zu Pirna, (8 ggr.) und C. F. G. Baumfelder, Oberlehrer ꝛc. in Dresden. (10 ggr.) Dresden, in der Grimmer'ſchen Buchhandlung, 1835.

Zwei Berichte der auf dem Titel genannten Schulmänner über das Ergebniß ihrer, im Frühling 1834 nach Eckernförde amtlich unternommenen Reiſe. Der Bericht des Hrn. Müller nimmt 92, der des Hrn. Baumfelder 70 S. ein. Beide beſchreiben, unabhängig von einander, das Ganze der genannten Schuleinrichtung, nach unſerm Ermeſſen ſich dadurch von einander unterſcheidend, daß der erſte mehr das Allgemeine, der zweite mehr das Einzelne, beſonders das Didaktiſche in's Auge faßt. Beide nehmen auf die, über den Gegenſtand, worüber ſie ſchreiben, bereits erſchienenen Schriften keine Rückſicht, ſie wollen Alles von Grund auf beſprechen und darſtellen. Für den ſächſiſchen Hrn. Miniſter, an welchen die Berichte gerichtet ſind, war dieſes ſehr bequem, vielleicht auch nothwendig, da wohl nicht vorausgeſetzt werden durfte, daß derſelbe mit der, die Sache betreffenden Literatur hinlänglich bekannt ſei; aber für die Leſer führt dieſe deutſche Unart, immer wieder von vorne anzufangen, die Unannehmlichkeit herbei, das, was man ſchon weiß, nochmals und abermals kaufen und leſen zu müſ-

Digitized by Google

ſen. Die Hrn. Verf. hätten ſich die Mühe der Abfaſſung einer eigenen Schrift (nicht zweier) für das Publikum nehmen und darin nur angeben ſollen, was, nach ihrem Ermeſſen, von Zerrenner noch nicht gehörig dargeſtellt worden iſt, oder worin ſie von ihm abweichen. Solches iſt man dem Vorgänger, den man achtet, und zugleich dem Publikum ſchuldig.

Abgeſehen davon, müſſen wir beide Berichte für lehrreich und intereſſant erklären. Sie gehen in alles Einzelne ein, beſchreiben anſchaulich und klar, beſeitigen Widerſprüche und werden zur Verbreitung der Kenntniß der Sache beitragen. Denn beide Verf. ſtimmen in das Anerkenntniß und das Lob, welches Zerrenner und Harniſch bereits der wechſelſeitigen Schuleinrichtung geſpendet haben, vollkommen ein.

Um die vorliegenden Berichte näher zu charakteriſiren und für die Leſer der Rh. Bl. auszubeuten, theilen wir die Anſichten des Hrn. Müller über den Werth der wechſelſeitigen Schuleinrichtung (S. 68 ff.) mit:

„Das Weſen der Eckernförder Einrichtung iſt in ſeinen Grundzügen allmählich vor unſere Augen getreten und der Kreis von Schülern bezeichnet worden, in denen dieſelbe Aufnahme und Heimath finden möchte, und ſo gehen wir denn zu den Gründen über, die unſern Vorſchlag und Wunſch rechtfertigen ſollen; wir geben Rechenſchaft von unſern Behauptungen, indem wir den Werth der Eckernförder Schuleinrichtung in ungeſchminkten Worten hinſtellen. Denn nicht überreden ſondern überzeugen möchte ich jeden redlichen Schulfreund von der hohen Zweckmäßigkeit dieſer neuen Organiſation. Das Objekt ſind mir Schule und Lehrer; und wie nun die Normalanſtalt in Eckernförde, tragen wir ihre Eigenthümlichkeit auf unſere Schulen über, dieſem und jenem zum Segen werden müſſe, ſoll der Inhalt der zunächſt folgenden Zeilen ſein, in denen ſchon früher beiläufig Angedeutetes unter beſtimmte Geſichtspunkte geſtellt und vervollſtändigt werden wird.

Die Schule betrachte ich in ihrem doppelten Zwecke, der ſich zwar gegenſeitig im Leben durchdringt, aber hier wie überall in der Betrachtung geſchieden wird, als Anſtalt des Unterrichts und der Erziehung.

Digitized by Google

Dem Unterrichte, wird derſelbe auf die uns bekannt gewordene Weiſe geregelt, erwachſen folgende Vortheile, die eine andere Einrichtung entweder gar nicht oder doch nicht in dem Umfange darbietet:

1) Der Anfangspunkt, der ganze Lehrgang und das Endziel muß in jedem einzelnen Unterrichtszweige (Leſen, Schreiben, Rechnen, Gedächtnißübungen, Sprech- und Sprachübungen, gemeinnützigen Kenntniſſen) auf das allergenaueſte begrenzt und abgeſtuft ſein, und der Lehrer ſelbſt iſt genöthigt, dieſe ſtreng gezogene Bahn überall zu verfolgen und weniger verſucht, in unnützen Abſchweifungen fremdartige Dinge in ſeinen Unterricht zu ziehen.

2) Kein Schüler kann in einem dieſer Lehrfächer weiter geführt werden, ohne alle bis dahin zu erlernen geweſenen Kenntniſſe und Fertigkeiten vollſtändig begriffen und eingeübt zu haben: der jedem einzelnen Kinde ertheilte unmittelbare Unterricht iſt alſo immer dem Stande ſeiner eigenthümlichen Geiſtesbildung völlig angemeſſen und wohlbegründet.

3) Alles was nach dieſer Einrichtung gelehrt worden iſt, muß ein bleibendes Eigenthum der Schüler werden, da jeder Einzelne das Gelernte in den Selbſtbeſchäftigungen ſicher und weiter einübt und als Untergehülfe das von ihm Aufgefaßte jüngern Mitſchülern wieder zu verdeutlichen hat und in der Einübung mit dieſen ſelbſt wiederholt und in ſich feſter begründet.

4) Der Unterricht kann die ganze geſetzliche Schulzeit hindurch mit allen Kindern fortgeſetzt werden, ſo daß alſo in zahlreichen Schulen die großen und kleinen, nicht halbe Tage, ſondern den ganzen Tag Schule haben. Dagegen brauchte der Unterricht Vormittags nicht über 3, und des Nachmittags nicht über 2 Stunden ausgedehnt zu werden, für die kleinen alſo früh 2 Stunden und Nachmittags 2 Stunden, auch darum, daß des Morgens der Religionsunterricht mit den großen ohne Beiſein der kleinen gehalten werden könnte.

5) Der Unterricht muß wegen der zweckmäßigen Selbſtbeſchäftigung und Beaufſichtigung aller Abtheilungen ohne Störung, und da der Gehülfe und die Untergehülfen dem Lehrer eine Menge Zurüſtungen abnehmen, länger gehalten werden können. (Keineswegs ſtört ſo bedeutend, als man glauben ſollte, die

Selbſtbeſchäftigung des Leſens, welches doch die ungleich geräuſchvollſte unter allen iſt, den unmittelbaren Unterricht des Lehrers: denn was man hört, iſt nicht das erſchreckende und nicht den Unwillen reizende Geräuſch des ungezogenen ſtörungsſüchtigen Muthwillens, ſondern die geordnete, gleich laute Thätigkeit des Fleißes, an welche Lehrer und Schüler ſich gewöhnen.)

6) Von ſchwachen Lehrern wird bei dieſer Einrichtung gewiß noch mehr geleiſtet, als bei einer anderen, inſofern das Maſchinenwerk, wozu eine Schule unter einem ſolchen Lehrer herabſinkt, doch wohl immer das Nothdürftigſte ſchafft und von den tüchtigeren Lehrern wird in den Tagen ihrer Kränklichkeit, die Schule mit geringerem Nachtheile fortgehalten werden können.

Uebrigens hängt auch hier, was wohl kaum noch beſonders erwähnt zu werden braucht, der größere oder geringere Erfolg von dem Lehrer, ſeinem Eifer und ſeinem Geſchicke ab. Der Lehrer iſt die Seele, die dieſem wohlgeſtalteten Körper in allen ſeinen Theilen erſt das rechte friſche Leben einhaucht und erhält.

Der Schule Zweck iſt aber auch ferner Erziehung, die das Wohl des Körpers, ſo weit ſie kann, befördern, das Gemüth und den Willen auf jede Weiſe veredeln und ſtärken ſoll, ſie iſt eine phyſiſche und moraliſche.

Selbſt in phyſiſcher Hinſicht iſt ihr Einfluß von Bedeutung. Schon der Umſtand fördert Geſundheit und Lebenskraft nicht wenig, daß ſich die Eckernförder Einrichtung nur in helle und geräumige Schulſtuben paßt und nur da in voller Eigenthümlichkeit walten kann. Ferner muß es höchſt vortheilhaft für die Geſundheit erachtet werden, daß dieſe Einrichtung den Körper des Schülers jeden Schultag mehrmals aus der ſitzenden Lage bringt, wenn die Kinder bei den Anordnungen zu den einzelnen Lectionen ihre Plätze wechſeln und ſo aus den Bänken heraus oder unter die Laufnummern treten, wenn ſie während des Leſens, beim Wiederholen der Geographie, zum Theil während des Rechnens u. ſ. w. in einzelne Haufen vertheilt, in den Gängen an der Wand ſtehen. (Im Vorbeigehen will ich hier erwähnen, daß ſich durch dieſe Veranſtaltungen auch das in manchen Schulen ſo herrſchende Hinauslaufen der Kinder, was gewiß in den meiſten Fällen mehr der natürliche Drang nach freier Bewegung als wirkliches Bedürfniß iſt, außerordent-

lich verringert.) Auch macht das rege, geiſtige Leben, die unausgeſetzte muntere Thätigkeit, in welcher die Kinder erhalten werden, nicht nur alles gedankenloſe Hinbrüten und zu welchen ſchrecklichen Sünden bei vollgepfropften Stuben ſolche Kinder, die außer den Augen des Lehrers ſitzen, noch verführt werden, geradezu unmöglich, und erhält in der zweckmäßigen Beſchäftigung der Seele Blut und Nerven erſt im rechten Gange und Zuge.

Noch wird ſich die Eckernförder Einrichtung, was man nicht überſehen darf, gewiß dadurch kein unbedeutendes Verdienſt um die vernunftmäßige phyſiſche Erziehung unſerer Jugend erwerben, daß ſie nicht nur in ihrer Normalanſtalt das erſte wirklich großartige Beiſpiel von Gymnaſtik in Volksſchulen aufſtellt, ſondern daß auch der hier und in einigen anderen Anſtalten ſichtbar gewordene große Nutzen den König von Dänemark vermochte, die Einführung der Gymnaſtik in allen Volksſchulen durch ein Plakat vom 25. Juni 1828 anzubefehlen. (Ein nachahmungswerthes Vorbild für unſere deutſchen Staaten!) In Folge dieſes königlichen Willens wurden darauf eigene Gymnaſtiklehrer an den Schullehrer-Seminarien angeſtellt, und einem derſelben, dem in Tondern, verdanken wir eine deutſche Ueberſetzung des auf den Befehl des Königs von Dänemark ausgearbeiteten und auf deſſen Koſten an alle Schulen, Schuldirectionen und Schul-Commiſſionen vertheilten Lehrbuchs, mit dem Titel: „Lehrbuch der Gymnaſtik für Volks- und Bürgerſchulen. Aus dem Däniſchen überſetzt von C. Kopp, Gymnaſtiklehrer am Königl. Schullehrer-Seminar in Tondern, Dannebrogsmann. Tondern 1831 (Ladenpreis 1 Mark 8 Sch.)“ Dieſes Lehrbuch iſt für unſere Volksſchulen beſonders darum ſehr brauchbar, weil es außer der richtigen Auswahl und regelrechten Stufenfolge der verſchiedenen Uebungen, im Verhältniſſe zu den Kenntniſſen und der Geſchicklichkeit des Lehrers, welchem der Unterricht auf jeder Stelle übertragen iſt, und nach dem Vermögen eines jeden Orts, die gymnaſtiſchen Apparate anzuſchaffen, den ganzen gymnaſtiſchen Unterricht in 3 Stufen oder Reihen vertheilt, nämlich 1) in den vollſtändigen Unterricht; 2) in den weniger umfaſſenden Unterricht und 3) in den meiſt eingeſchränkten Unterricht. — Am Schluſſe wird eine all-

Digitized by Google

gemeine Inſtruction für den Lehrer gegeben, die Einrichtung des Uebungsplatzes und das Geräthe beſchrieben und durch Kupfer erläutert. Uebrigens iſt die Eckernförder Schuleinrichtung auch hierauf übergetragen. (Unſeren mit Mai dieſes Jahres begonnenen Uebungen, woran 62 Knaben aus der Bürgerſchule auf den Wunſch ihrer Eltern bis jetzt Theil nehmen, habe ich Kopp's Lehrbuch zu Grunde gelegt und finde es in der Praxis recht zweckmäßig.)

Gewinnt die Geſundheit, die frohe und freie Entwickelung der körperlichen Kräfte ſchon ſolche Vortheile durch die Eckernförder Schuleinrichtung, ſo iſt deren Einfluß auf die äußere Zucht und die Bildung des Gemüths und Charakters über allen Vergleich vielartiger und umfaſſender, und es leiſtet dieſelbe eben nach ihrer Eigenthümlichkeit für die moraliſche Erziehung des Volkes, was keine andere im Stande zu leiſten ſein dürfte. Dieſe Behauptung zu prüfen, blicken wir auf den erſten Abſchnitt zurück. Dort war das Ideal der moraliſchen Erziehung aufgeſtellt, und es leuchtet ein, nur diejenige Einrichtung kann demſelben am nächſten kommen, welche

1) mit dem größten Ernſte dahin trachtet, daß die Kinder das Rechte und Gute deutlich erkennen und dafür erwärmt werden;

2) welche die meiſte Gelegenheit ſchafft, daſſelbe zu üben;

3) dem Fehltritte vorbeugt, ohne die freie ſittliche Entwickelung zu hemmen, und ſo

4) ſeltener genöthigt zu ſtrafen, dies nur auf eine Weiſe thut, welche die wahre Beſſerung des Fehlenden verbürgt und jedem Andern zur ergreifenden Warnung wird.

Erfüllt nun die von Eckernförde ausgegangene Einrichtung dieſe Anſprüche, und mehr als andere?

Die Klarheit, mit der das Kind die Heiligkeit der Pflicht erkennt, und die Wärme, mit der das göttliche Gebot in das jugendliche Herz eindringt, fließen zunächſt aus dem klaren und lebendigen Worte des für Gott und Tugend begeiſterten Lehrers, und ſo iſt Unterricht Anfang und Theil aller Erziehung. Hierin aber weichen die Schulen nirgends von einander ab. Ueberall, wo Religiöſität die Lehrpläne ordnen hilft und ein von der Heiligkeit ſeines Amtes erfülltes Lehrerherz den Kindern den Weg zu Gott weiſ't, wird auch die den religiöſen Bedürfniſſen

Digitized by Google

der Kinder angemeſſene Zahl der Religionsſtunden gegeben, mit Licht und Wärme gehalten, der Anfang und Schluß des Tagewerks in Gebet oder Geſang mit dem Gedanken an Gott geweiht, in jeder Lection die dargebotene Beziehung auf Gott und das Heilige mit Würde wahrgenommen, und welche in Schule, Haus und Gemeinde religiöſe Empfindungen nur erwecken, freudig benutzt, um das ſittliche Urtheil zu ſchärfen und das Herz zu erwärmen. Dies erſte Merkmal iſt alſo auch den beſſern Schulen anderer Organiſationen nicht nur nicht abzuſprechen, ſondern weil dasſelbe bei weitem mehr durch die Perſönlichkeit des Lehrers, als durch die Schuleinrichtung bedingt wird, die mannichfaltige Perſönlichkeit der Lehrer aber nicht wie die in ihren Schulen eingeführte allgemeinere Einrichtung zur Kenntniß des Publikums kommt, vielleicht anderswo in höherem Grade anzutreffen.

Doch das iſt nicht genug. Der Einſicht des Guten muß die Uebung folgen. Die Einrichtung der Schule muß ſo getroffen ſein, daß aus ihrer Natur ſelbſt eine Menge Gelegenheiten hervorgehen, die den Unterricht zur unmittelbaren Anwendung bringen, und die Zöglinge zu allem Guten gewöhnen; und jemehr eine Schuleinrichtung dies thut, deſto beſſer iſt ſie, deſto näher kommt ſie dem Ideale. Wie ausgezeichnet aber hierdurch die Eckernförder Einrichtung vor allen andern iſt, bezeugt jede einzelne ihrer Veranſtaltungen und das Geſammtleben der Schule ſelbſt. Das wurde ſchon mehrmals angedeutet; jetzt ſei es erlaubt, mich etwas weiter darüber auszulaſſen. Was für Tugenden ich aber nur in das Auge faſſe, die, welche zu jeder Zeit und bei jedem Volke als Grundlage aller Geſetzlichkeit galten, oder die aus dem höhern Geiſte der chriſtlichen Liebe fließen, die unſerer Zeit und unſerem Volke weſentlich Noth thun und ihm gleichwohl auf keine andere Weiſe — man denke nur an die häusliche Erziehung der Menſchen im gemeinen Volke! — angebildet werden können, alle finde ich durch dieſe Einrichtung den Kindern vom erſten Tage des Schullebens an ſo angewöhnt, daß jene gleichſam das Element werden, in dem dieſe leben und in dem ſie, längſt aus der Schule getreten, ſich gleichſam fortbewegen müſſen.

Digitized by Google

Vor Allem der Sinn für Ordnung! Alles in der eigenſten Bedeutung des Wortes hat hier ſeinen Ort und ſeine Zeit. Dem Schüler iſt ſein in jeder Stunde wieder verſchiedener Platz angewieſen; jeder weiß, wohin er zum Anfange und zum Schluſſe der Schule, beim Wechſel der Lectionen, als Untergehülfe oder als beigeordneter Schüler hintreten muß; jedem einzelnen Lehrgeräthe iſt ſeine eigene, bleibende oder nach gewiſſen Regeln wechſelnde Stelle zuertheilt; allen Unterrichtszweigen, jeder Uebung, jeder Durchſicht iſt ein feſter Gang vorgezeichnet: da iſt kein Sprung, kein willkürlicher Wechſel zuläſſig, denn jede Abweichung, auch im Kleinſten, unterbricht ſichtbar die nothwendige Zuſammenſtellung und Folge aller einzelnen Theile, ſtört die Ordnung des Ganzen. — In dieſes feſtgezogene Geleis tritt der neue Schüler, thut nach, was er andere thun ſieht und gewöhnt ſich unwillkürlich an dieſen regelmäßigen Gang. Starrer Mechanismus kann dieſe Ordnung nicht werden, weil der Geiſt ſie überall durchdringt, und für den Einzelnen kein Druck, weil er mit dem wachſenden Verſtande auch die Nothwendigkeit dieſes Verfahrens mehr und mehr einſieht. Wie nachtheilig muß aber eine ſo ſtrenge und unvernünftige Gewöhnung zur Ordnung in dem ſpätern, häuslichen und bürgerlichen, Leben bleiben, wie auf die ſittliche Leitung der Neigungen und Triebe wirken!

Der Thätigkeitstrieb! Die nur dieſer Einrichtung eigenthümliche Klaſſification ſtellt jeden Schüler in das einzig richtige Verhältniß zum Unterrichte des Lehrers. Jeder Schüler iſt der Lehre gewachſen, die er empfängt, und den Uebungen, die er zu Selbſtbeſchäftigungen treibt, und Untergehülfe, Gehülfe und Lehrer führen eine ununterbrochene, nähere und fernere, Aufſicht und leiſten die nöthige Beihülfe. Dies und der paſſende Wechſel zwiſchen dem Unterrichte und den Selbſtbeſchäftigungen, ſo wie unter deren Gegenſtänden ſelbſt, der die Anſpannung nicht erſchlaffen läßt, ſind der Grund, daß die Thätigkeit der Schüler hier mehr, als es anderswo möglich iſt, genährt, gebildet und geſtärkt wird. Wie nun aber dieſe ununterbrochene dem Schulzwecke immer angemeſſene Thätigkeit die Fortſchritte jedes einzelnen Kindes immer ſicher fortführt, und in den Stunden der Selbſtbeſchäftigung eine Ruhe erzeugt, wie ſie der unmit-

Digitized by Google

telbare Unterricht des Lehrers fordert: ſo wirkt ſie, das iſt der beſondere große Segen, auf das ſittliche Leben der ſpäteren Jahre. Sie kann nur zu gediegener Arbeit und treuem Fleiße führen, giebt den rechten Ernſt dem männlichen Gemüthe und wird eine Schutzwehr gegen Leichtſinn und alle Irrwege der Zerſtreuungsſucht und des Müßigganges.

Schneller und genauer Gehorſam gegen das Geſetz! Die Schuleinrichtung, von der wir reden, baut ihre Ordnung auf eine Menge von kleinen Regeln und Geboten, die, oft nur durch einen Wink und Blick, ein Zeichen der Hand oder des Hammers den Kindern angedeutet, die ſchnellſte und pünktlichſte Folge verlangen. Jede Abweichung fällt in die Augen und der Nachtheil wird fühlbar. Darum überzeugt ſich das heranwachſende Kind auch leicht von der Nothwendigkeit dieſer Anordnungen, und ſein Gehorſam, ſo ſtreng er gefordert wird, kann doch kein blinder heißen. Wie unendlich ſegensreich wird aber gerade dieſe der Tugend eingepflanzte Achtung vor dem Geſetze für das ſpätere Leben, und zu einer Zeit wie die unſrige iſt! Zufriedenheit mit ſeinem Stande, ſeinem Schickſale und ſeiner Regierung ſind die Früchte dieſer Jugendgewohnheit. Und wie viele andere, edlere Tugenden ſteigen noch aus dem Schooße dieſer Einrichtung! Müſſen nicht in einem Kinde, das unter ſolchen Verhältniſſen aufgezogen wird, wo Liebe um Liebe, Dienſte um Dienſte täglich und ſtündlich getauſcht werden, Gefälligkeit und Dienſteifer gleichſam einwurzeln? wo es nach ſteter Hülfe Anderer ſich umſieht und von tüchtigern Mitſchülern täglich, ſtündlich lernt, kann es des Gefühls ſich da wohl erwehren: du bedarfſt Anderer zu deinem Glücke? wie es im Gegentheile durch das, was es den Andern, was es dem Ganzen leiſtet, zum rechten Selbſtgefühle gehoben wird. Findet es nicht deutlicher als anderswo in jeder Stufe, die es höher ſteigt, den Lohn ſeines Fleißes, — die gerechte Vergeltung auf Erden? lernt es nicht, in die abgemeſſenen Verhältniſſe der bürgerlichen Ordnung ſich viel leichter einmal fügen, da es jetzt ſchon in ſeinem Schulleben bald Lehrer, bald Schüler, bald Aufſeher und Beaufſichtigter iſt, und wird gleichſam wie von ſelbſt in den Geiſt des Ganzen mit verſchlungen, der für An-

Digitized by Google

dere zu leben, mit dem was man hat und iſt, Anderen nützen zu können und zu müſſen, zur heiligſten Pflicht macht?

Ich darf meine Worte wohl von jeder Uebertreibung frei glauben, wenn ich eben deswegen der Eckernförder Schuleinrichtung den Preis vor jeder andern in den Elementarſchulen üblichen gebe, weil hier die Tugend nicht nur gelehrt, ſondern im ganzen Schulkreiſe ſie zu üben auch reichere Gelegenheit verſchafft wird. Dabei liegt es in den ſchon angedeuteten Verhältniſſen, daß man dem Fehltritte vorbeugt, ohne die freie ſittliche Entwickelung unnatürlich zu hemmen. Der Gehülfe und die Untergehülfen halten über die einzelnen Lectionsklaſſen die genaueſte Aufſicht und beſchäftigen ſich mit Einüben, Wiederholungen u. ſ. w., oder ſtehen ihnen helfend bei, wenn nach Aufgaben gearbeitet wird; beim Eintritte in die Schule finden die Kinder ſchon den Gehülfen und ſind ohnedieß angewieſen, unter ihrer Nummer den Lehrer und den Schulanfang zu erwarten. Bei dem unmittelbaren Unterrichte, der nur einer Abtheilung auf einmal ertheilt wird, ſitzen die Kinder unmittelbar vor dem Lehrer, und mit Leichtigkeit überſieht er die kleine Schaar vor ſich. Solche Aufſicht, ſolche ſtete Thätigkeit und eine Alles ſo regelnde Ordnung, für wie viele Fehltritte werden ſie ein ſicheres Grab! Unaufmerkſamkeit, Trägheit, Neckerei und alle Arten von Muthwillen müſſen zum größten Theile ſchon im Keime erdrückt werden. Und doch iſt keine Spur von ſclaviſcher Schüchternheit und geiſtigem Despotismus. In allen den Schulen, die ich ſah, welch' heiteres, friſches, jugendliches Leben, welche Offenheit und welcher Freimuth, die aus den Augen blickten und in den Reden ſich kund gaben! Ich kann es wohl ſagen, mir war es recht gemüthlich wohl in dieſem Kreiſe, und die theuerſte Erinnerung, die ich mit wegnahm, war das Bild der wohlgezogenen und lebensfrohen Jugend, die mich in Eckernförde und Altona umgab, und dieſe Jugend waren arme Waiſen! —

Hieraus folgt denn wie von ſelbſt, daß Strafen nur ſelten, ſeltener als in andern Schulen, nöthig werden: treten ſie aber ein, ſo werden ſie auf eine Weiſe vollzogen, welche die wahre Beſſerung des Fehlenden verbürgt und jedem Andern zur ergreifenden Warnung wird. Das iſt Grundſatz jeder guten Er-

Digitized by Google

ziehung, worin aber wieder Eckernförde mit andern beſſern Schulen übereinſtimmt. Hier wie dort herrſcht gleicher Abſcheu vor dem Schreckensſyſteme Bell-Lancaſters und den verweichlichenden Grundſätzen der Philanthropen. Bei der Auswahl und Steigerung der anwendbaren Strafen hat man in der Normalanſtalt auf Zerrenner's und Denzel's Grundſätze gefußt, und das Einzige, was hierin an die Bell-Lancaſterſche Mutter erinnert, iſt die graue und ſchwarze Tafel, jene zur Warnung, dieſe zur beſondern Strafe; ein Verfahren, das man, den Farbenunterſchied der Tafel abgerechnet, auch in unſern Schulen hier und da kennt. Läßt ſich nämlich ein Kind durch geringere Strafmittel nicht beſſern, ſo wird zuerſt ſeine Nummer, dann der Anfangsbuchſtabe ſeines Namens, und wenn in dem Zeitraume von einer Woche, in welchem die Strafe ſich ſteigert, noch keine Beſſerung eingetreten iſt, der ganze Name an die Warnungstafel geſchrieben, und bleibt daran ſtehen, bis die Abſicht erreicht iſt. Beharrt das Kind aber in ſeiner böſen Gewohnheit, ſo geht der Name auf die ſchwarze Straftafel über, das Kind ſitzt in der Schule von allen übrigen getrennt auf einem ſchwarzen Schemel allein und iſt von aller Gemeinſchaft mit ſeinen Mitſchülern ausgeſchloſſen, bis Beſſerung ſich zeigt und in deren Folge die Strafe vom Schulcollegium des Orts wieder aufgehoben wird.

Das bisher Geſagte ſoll eine gedrängte Darſtellung der Vortheile ſein, welche aus der Verpflanzung der Eckernförder Einrichtung in unſere Elementarſchulen für dieſe, und zwar als Schulen nur aufgefaßt, hervorgehen. Hierzu bemerke ich nur noch Einiges in Beziehung auf den Lehrer. Denn auch dieſer kann, ſowohl was ſein Amt als ſeine Einnahme anlangt, nur gewinnen. Bei dem Gedanken an das Amt will ich die Würde zuerſt nennen. Dieſe kann bei einem ſtrengen Feſthalten an den Vorſchriften dieſer Einrichtung in disciplinariſcher Hinſicht viel ſchwerer gefährdet werden; denn ſie ſchützt ihn, iſt er heftigen Temperaments, vor dem Ausbruche des Jähzornes und jeder Willkühr im Dictiren und Vollziehen von Strafen und ermuntert ebenſo den Lehrer von matter Gemüthsart durch vielfache Aufforderungen zur Pflicht und Thätigkeit ſelbſt. Der

Digitized by Google

thätige Lehrer, der mit Begeiſterung ſein Amt wählte und mit Freude für Gott und die Menſchheit in ſeinem Berufe arbeitet, findet in dieſer Einrichtung ein ſicheres Mittel, ſeine Wirkſamkeit leichter, heiterer und erfolgreicher zu machen. Kaum, glaube ich, bedürfen dieſe Worte einer Erläuterung und eines Beweiſes. Es leuchtet ein, der Lehrer lernt bei dieſer Einrichtung ſeine Schüler viel genauer kennen; in intellectueller Hinſicht: denn er ordnet ſie in die vielfach abgeſtuften Lectionsklaſſen, revidirt nach jeder Selbſtbeſchäftigungsſtunde, verſetzt von Stufe zu Stufe, unterrichtet ſie in allen Fächern, aber immer in einer verhältnißmäßig nur kleinen Zahl, wählt und beobachtet ſie als Untergehülfen; in moraliſcher Hinſicht: jede hinter ſeinem Rücken und während des unmittelbaren Unterrichts gemachte, nur etwas erhebliche Bemerkung theilt der Gehülfe dem Lehrer mit; er hält ein genaues Sittenprotokoll, erwägt die moraliſche Tauglichkeit der Schüler bei jeder Untergehülfenwahl und berichtigt ſein Urtheil durch ſorgfältige Aufmerkſamkeit auf ihre Functionen. Die Bahn iſt in allen Lehrzweigen ſicher angelegt durch die Lehrmittel, und des Lehrers Sache iſt es, durch den Gebrauch der ſeiner Anſicht nach den Bildungszweck förderndſten Methode die Kinder darauf fortzuführen. — Alles arbeitet um ihn in ſtiller Thätigkeit, während er einzelne Abtheilungen unterrichtet, und die Ruhe, die ihm dem Sprechenden ſo wohl thut, bewahrt die Nichtunterrichteten zugleich vor Muthwillen und Thorheit. — Kein Aergerniß über häusliche Faulheit, denn was bei andern Schuleinrichtungen dem Hauſe aufgebürdet werden muß, wird in den Uebungsſtunden mit den Untergehülfen und durch ſie eingelernt und geübt. — Welche Freude in einer Schule zu arbeiten, die, hat der Lehrer nur erſt den rechten Geiſt ihr eingehaucht, durch ihre Einrichtungen denſelben zu erhalten und auszubilden ſo ganz geſchickt iſt! zu arbeiten auf einem Felde, wie dieſes, mit Saaten für die Ewigkeit beſtreut, und der Ernte ſicherer harren zu dürfen, als irgendwo! — Darf ich die traulichen Mittheilungen manches Ehrenmannes aus den Holſteiner Landſchulen veröffentlichen, ſo war es ihrer aller einſtimmige Erklärung: dürften ſie nicht mehr mit dieſer Einrichtung unterrichten, ſo wollten ſie lieber gar nicht Lehrer ſein; und gleichwohl war es eine allgemeine Behauptung in Holſtein, daß ge-

Digitized by Google

rade die tüchtigſten Lehrer im Lande ihre Schulen nach der Eckernförder Normalanſtalt zu bilden ſuchten.

Aber auch für den äußern Vortheil des Lehrers dürfte gerade in unſerer Zeit die Aufnahme dieſer Einrichtung nicht ohne Bedeutung bleiben. Bringt ſie auch nicht neue Einnahmen, ſo kann ſie doch vielen die früher genoſſene ungeſchmälert erhalten. Denn nach dieſer Einrichtung wird es dem Lehrer möglich, auch kinderreiche Schulen mit allen ihren Abtheilungen, wenn nur der Raum hinreicht, deſſen Mangel man aber doch den Lehrer nicht büßen laſſen ſollte, zweckmäßig auf einmal zu unterrichten und zu beſchäftigen. So fällt die Nothwendigkeit weg, volle Schulen zu theilen und der Gehalt bleibt dem Lehrer unverkümmert.")

Auf zwei weſentliche Vortheile, welche die wechſelſeitige Schuleinrichtung herbeiführt, möchten wir noch aufmerkſam machen. Der erſte iſt zunächſt ein Gewinn für die Lehrer, der zweite für das Leben.

Die neuere Unterrichtsweiſe beſteht in Wecken, Erregen, Beleben, kurz in ſolcher Thätigkeit, welche den Geiſt des Lehrers fortwährend zur Anſpannung nöthigt. Dieſes war in den alten Lernſchulen nicht alſo. Unſere Weiſe verlangt vom Lehrer einen viel größeren Aufwand von Anſtrengung und Kraft. Das iſt eine der Urſachen, warum ſo viele junge Lehrer kränkeln und ſterben.

Aber dieſe Art der Anſtrengung: das Entwickeln, Erregen, Bethätigen ꝛc., iſt für geiſtige Lehrer nicht die mühſamſte, erſchöpfendſte; dieſe iſt das Einüben. Einem jeden geiſtigen Menſchen macht es Freude, Keime zu befruchten und die Schwingen junger Seelen zu löſen. Damit iſt es aber allein nicht gethan. Nachdem die Erkenntniß bewirkt worden, folgt die Befeſtigung des Gelernten, die Einübung bis zum unverlierbaren Eigenthum der Schüler. Das iſt größtentheils ein mechaniſches Geſchäft, welches gerade die geiſtigſten Lehrer am meiſten ſcheuen. Daher wird ſo viel gelehrt und ſo wenig gelernt und behalten. Immer Neues und Neues, immer weiter — aber die Schüler haben das Frühere wieder vergeſſen, oder vergeſſen es, ſobald ſie die Schule verlaſſen haben. Darum muß eine Einrichtung, welche dem Lehrer die Qual des Einübens abnimmt und dem

zuſchiebt, dem ſie zum Vortheil gereicht, gerade dem zum geiſt-weckenden Unterricht jeder Zeit aufgelegten Lehrer höchſt willkommen ſein.

Der zweite Vortheil der Uebungsſchulen, wie wir ſie ſchon einmal genannt haben, kommt dem Leben zu gut. Wir klagen über den Mangel ſolcher Erwachſenen, welche in Gemeinſchaft mit Andern die öffentlichen Intereſſen zu fördern einen innern Trieb haben; wir vermiſſen im Leben die Neigung der Für- und Miteinanderwirkens. Natürlich unſere Bildung des Jugend iſt eine ſeparatiſtiſche, egoiſtiſche. In der Schule arbeitet jedes Kind für ſich, auf der Univerſität bildet jeder Student ein Ganzes. Wäre den in's Leben Uebergehenden durch eine 6 — 12jährige Uebung die Neigung des Füreinanderwirkens eingepflanzt, wir würden im Leben dem ähnliche Erſcheinungen erleben. Dieſe unausbleibliche Wirkung der Uebungsſchulen ſchlagen wir eigentlich höher an, als alle andere, unmittelbaren Vortheile, und wir wünſchen darum, jene Schuleinrichtung auch auf höhere Klaſſen, höhere Schulen angewandt zu ſehen. In welcher Weiſe, darüber behalten wir uns die Mittheilung unſerer Anſichten vor.

Das Verhältniß des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit. Eine Kritik des bisherigen Unterrichts und Darſtellung der einzig heilſamen Unterrichtsweiſe. Staatsmännern zur Würdigung — Schulmännern zur gewiſſenhaften Beachtung, von **Dr. J. B. Graſer**, Verf. der Divinität und königl. bair. Regierungs- und Kreisſchulrath. Bayreuth, **1835.** In Commiſſion der Grau'ſchen Buchhandlung. (**VIII.** u. **216** S. — **1** Rtlr.)

Der Hr. Verf. will nach unſerm Ermeſſen durch dieſe Schrift weſentlich zwei Zwecke erreichen: 1) Darſtellung der Quellen, welche den „Geiſt ſelbſtſüchtiger Herrſchſucht und frevelhafter Zerſtörung alles Beſtehenden" hervorgebracht haben; 2) Nachweiſung der Mittel, denſelben zu bannen.

Nach deutſcher Art und Unart holt er bei 2) ſehr weit aus, indem er nicht bloß von der Reformationszeit, ſondern

Digitized by Google

auch vom Mittelalter und ſogar von den Eigenſchaften der alten Germanen redet. In der Reformation erblickt er, wenn auch ein geſchichtlich nothwendiges, doch ein ſehr trauriges Ereigniß. Die franzöſiſche Revolution iſt ihm in jeder Hinſicht ein Greuel.

Da wir in die Einzelheiten, die er vorträgt, nicht eingehen können, ſo müſſen wir uns, da er ſelbſt größtentheils ſtatt der Nachweiſungen nur Behauptungen ausſpricht, damit begnügen, daß wir den ganzen erſten Theil für ſehr einſeitig erklären. Der Verf. ſieht Alles aus dem Geſichtspunkt der Verkehrtheit und des Verderbniſſes des Zeitgeiſtes an. Nirgends ſtößt man auf gerechte Anerkennung der unendlichen Vortheile und Fortſchritte der Gegenwart. Wie oberflächlich die Darſtellung der germaniſchen Entwickelung ausgefallen, erkennt man am beſten, wenn man ſie mit der geiſtvollen Beurtheilung vergleicht, welche dieſem Gegenſtande in „Gottfried Duden's Europa und Deutſchland, von Nordamerika aus betrachtet, oder: die europäiſche Entwickelung im 19. Jahrhundert, in Bezug auf die Lage der Deutſchen, nach einer Prüfung im innern Nordamerika. Zweiter Band. Bonn, 1835. In Commiſſion bei E. Weber." (ein Werk, das wir Leſern, die in die Tiefe unſerer Zuſtände zu dringen Luſt haben, empfehlen können) gewidmet iſt.

Im Allgemeinen müſſen wir des Verf. Grundanſicht, von der das Ganze ausgeht, daß ein revolutionsſüchtiges Streben das deutſche Volk ergriffen habe, widerſprechen. Es würde dem Hrn. Verf. ſchwer werden, mehr als ſporadiſche Erſcheinungen aufzuweiſen.

Dieſe falſche Anſicht verſchiebt die übrigen Wahrheiten der ganzen Schrift, und ſie bekommt deshalb überhaupt eine ſchiefe Stellung.

Nach dem allgemeinen Theile folgen nun Anklagen gegen die philologiſche Richtung der Gymnaſien, ſpäter eine Kritik der Volksſchulen, deren Richtungen er unter die Rubriken: a) altherkömmliche dogmatiſche; b) die neuere aufklärende; c) die neueſte, die Denkkraft übende, ordnet. Hier iſt die Beurtheilung des Verf. ſcharf, aber, wegen ihrer Uebertreibung und Einſeitigkeit, nur zum Theil lehrreich. Als Reſultat, in wie fern die Verkehrtheiten des Schulunterrichts als Quellen des

Digitized by Google

böſen Zeitgeiſtes zu vernichten ſeien, gelangt der Verf. zu dieſem Ergebniß: „Die Gewalt vermag ihn nicht zu unterdrücken; — die Polizei nicht genug zu bewachen; — die Religiöſität ihn nicht zu bannen; — die alterthümlichen, auf Leſen, Schreiben, Rechnen und Chriſtenthum beſchränkten Schulen, werden ihm dienlich durch Unwiſſenheit der Schüler; die Aufklärungsſchulen werden ihm förderlich durch Ueberladung der Schüler mit unverdauten Kenntniſſen; — und die Denkübungsſchulen unterſtützen ihn durch Erzeugung dünkelvoller Rechthaberei."

Welches ſind denn nun aber die Heilmittel des Verf.? Wenn wir ſeine Schilderungen auf wenige Worte reduciren: Religiöſität und Beziehung alles Unterrichts auf das Leben der Gemeinſchaft. In der erſten Forderung hat der Verf. nichts Eigenthümliches; denn alle Pädagogen der Gegenwart verlangen religiöſe Geſinnung, alſo religiöſen Geiſt, nicht Worte und Formeln. Das Zweite dagegen führt ihn auf ſeine, in der „Divinität" und in der „Elementarſchule für's Leben" dargelegten Grundſätze zurück. Hier iſt das eigenthümliche Feld Graſer's, wie wir dieſes in früheren Heften der Rh. Bl. anerkannt haben. Wir geben zu und behaupten mit ihm: ſeine Anſichten verdienen eine größere Berückſichtigung und tiefere Würdigung, als ihnen bisher im Allgemeinen geworden; verſichern, daß jeder Leſer dieſe Grundſätze nur zur Belehrung und Erleuchtung kennen lernen wird; wir achten überdieß das Streben des hochverdienten Verfaſſers ungemein: aber wir können nicht die Hoffnung theilen, daß durch dieſen ſogenannten „Unterricht für's Leben" die Früchte erzielt werden, die der Verf. ſich von ihm verſpricht, 1) weil wir dem Schulunterricht die hohe Bedeutung, die er ihm in dieſer Hinſicht zuerkennt, nicht zuſchreiben; 2) die Heilmittel größtentheils außerhalb der Schule ſuchen müſſen.

Es ſeien uns darüber noch einige Worte vergönnt. Was will es bedeuten, wenn jeder Unterrichtsgegenſtand auf das Leben außerhalb der Schule durch Worte und Nachweiſungen bezogen wird? Wird dieſes eine Sinnesänderung in den Schülern bewirken?

Gewiß, wir ſollen für das Leben lehren; aber es kommt auf den Geiſt an, mit dem wir dieß thun. Jeder bildende Unterricht ſteht in Verbindung mit dem Leben, ohne daß dieſe nachgewieſen zu werden braucht. Eine Hineinziehung praktiſcher Lebensverhältniſſe und eine Beurtheilung derſelben ſteht über dem Horizonte und außerhalb der Neigung unſerer Elementarſchüler. Ja, wenn wir Jünglinge und junge Männer zu unterrichten hätten, wie es auch ſein ſollte, dann!

In Bezug auf die Geſtaltung und Conſtitution des Lebens, für welches unſere Schüler beſtimmt ſind, gilt nur der negative Grundſatz: die Lehre und Einrichtung in der Schule darf dem Leben nicht widerſprechen. Wer den poſitiven: jene ſoll in jeder Hinſicht auf dieſes vorbereiten, beifüget, legt der Schule Feſſel an und Laſten auf, die ſie nicht zu bewältigen vermag. Ein zum tüchtigen Menſchen erzogener Knabe oder Jüngling paßt in alle guten bürgerlichen Verhältniſſe, ohne daß überall auf dieſe Rückſicht genommen worden, und wenn er in die ſchlechten nicht paßt, ſo gereicht das der Erziehung eben nur zum Ruhme. Dieſen Anſichten zufolge verweiſen wir alle ſpeciellen Beziehungen auf die Staatsverfaſſung aus dem Volksſchulunterricht, wie derſelbe jetzt organiſirt iſt. Was will es auch beſagen, wenn wir etwa der Verfaſſung in der Schule eine Lobrede halten? Entweder iſt der Geiſt des Volkes dafür oder dawider. In jenem Falle iſt es unnöthig, die Schüler dafür zu enthuſiasmiren, in dieſem Falle hilft es doch nichts. Darum bemühe man ſich nicht unnöthiger Weiſe. Es kommt Alles auf die Organiſation des öffentlichen Lebens an. Wie das gemeint ſei, habe ich in den zwei Broſchüren über die „Lebensfrage der Civiliſation“ dargethan.

Offen zu geſtehen, die Schrift des auch von uns verehrten Verfaſſers kann für Viele recht lehrreich werden; aber von allen bisher von ihm verfaßten hat ſie uns am wenigſten befriedigt.

Die Raumrechnungen. Eine Anweiſung zur Berechnung der Flächen und Körper, für Seminare, ſtädtiſche und gehobene Landſchulen, ſo wie zum

Selbſtunterricht von A. Stubba, Lehrer am k. Seminar in Bunzlau. Mit einer Figurentafel. Bunzlau, Appun's Buchhandlung. 1835. (VIII. u. 119 S. 12 ggr.)

Die Berechnungen räumlicher Größen werden in den Elementarſchulen gewöhnlich in dem Rechenunterricht mit vorgenommen, und in den Anleitungen zu dieſem Unterricht kommt daher oft ein eigenes Kapitel über dieſen Gegenſtand vor. Begreiflicher Weiſe verzichtet man dabei auf Vollſtändigkeit und Erſchöpfung der Sache; man wählt das Weſentlichſte, Einfachſte aus. Eigentlich gehört ſie in die Geometrie. Aber aus begreiflichen Gründen kommen ſehr viele Schulen dazu nicht.

Hr. Stubba fühlte daher das Bedürfniß nach einer umfaſſenderen Behandlung des Gegenſtandes. Er wählte nicht die ſtreng wiſſenſchaftliche, ſondern die praktiſche, um auch ſolchen Schulen zu nützen, in welchen vorzugsweiſe künftige Handwerker gebildet werden. Das Buch zerfällt in 2 Abſchnitte: 1) Flächenrechnung; 2) Körperrechnung. Die nöthigen Vorkenntniſſe werden mitgetheilt und überall in Beiſpielen erläutert. Das Buch iſt ſehr reichhaltig und man ſtößt auf ſehr intereſſante Aufgaben. Z. B. S. 61: Ein Buchbinder hat einen Bogen Pappe, 2′ 6″ lang und 1′ 8″ breit, aus dem er Bücher-Deckel ſchneiden will, jede 7″ lang 4″ breit. Wie wird er verfahren müſſen, um nicht Schaden zu haben?

S. 62: Es ſoll ein Gang, der 103′ lang und 80′ breit iſt, mit Sandſteinen, $1\frac{3}{4}$′ lang und $1\frac{1}{4}$′ breit, belegt werden. Wie wird er auf die zweckmäßigſte Art geſchehen können? — Einem Tiſchler werden in der Schneidemühle zweierlei Bretter angeboten. Von der einen Sorte ſoll das Schock 48 Thlr. koſten, von der andern aber $37\frac{1}{2}$ Thlr. Wenn nun von der erſten jedes Brett 18′ lang und 1′ breit, von der andern aber jedes 15′ lang und $\frac{5}{4}$′ breit iſt, von welchen wird er kaufen müſſen, wenn er ſeinen Vortheil verſteht? (Vorausgeſetzt, daß die Bretter von gleicher Güte und Stärke, ſo wie auch, daß Länge und Breite derſelben dem Käufer gleichgültig iſt.)

Die Leſer mögen ſich einſtweilen an dieſen Aufgaben verſuchen, und den geweckteſten ihrer Schüler dieſelben vorlegen.

Digitized by Google

Das Buch iſt durchweg praktiſch und legt ein ſchönes Zeugniß ab von der Gewandtheit ſeines Verfaſſers.

Kurzer Leitfaden über mehrere Unterrichtsgegenſtände in Landſchulen, nämlich: Religionslehre, ältere Religionsgeſchichte, Geſchichte, Geographie, Naturlehre, Naturgeſchichte und Sprachlehre. Zur Vorbereitung für die Kinder auf die einzelnen Unterrichtsſtunden und zur Grundlage für den Lehrer. Von F. Werner, Mitprediger und Lehrer an der Mädchenſchule zu Oberramſtadt. Zweite vermehrte Auflage. Darmſtadt, 1835, bei Dingeldey. (IV. u. 132 S. 6 ggr., in Pathieen 5 ggr.)

Auf dieſem kurzen Raum ſind die auf dem Titel genannten Gegenſtände behandelt; natürlich alle ſehr kurz; Abriſſe. Eigenthümliche Behandlung, beſondere Darſtellungsgabe findet man nicht. Auf das Großherzogthum Heſſen iſt in den Abſchnitten über Geſchichte und Geographie beſondere Rückſicht genommen.

Beſchäftigungen für die Jugend aller Stände zur Gewöhnung an zweckmäßige Thätigkeit, zur erheiternden Unterhaltung, ſo wie zur Anregung des Kunſt- und Gewerbſinnes. Von einer Geſellſchaft Gelehrten und Erzieher. Erſter Band, wit 18 Kupfertafeln. Stuttgart 1834 — 35. Druck und Verlag der Balz'ſchen Buchhandlung. (531 S. — 1 Rthlr. 12 ggr.)

Mit beſonderem Vergnügen machen wir auf dieſes Werk aufmerkſam.

Seit zwei Jahren iſt Deutſchland mit den Pfennigblättern überſchwemmt worden. Das bunteſte Allerlei, das kauderwelſcheſte Durcheinander auf demſelben Blatte, meiſt ohne alle Auswahl, wie aus einem Zettelkaſten, einem Glücks- oder Un-

Digitized by Google

glückstopfe, iſt den unteren Ständen und der Jugend dargeboten worden. War der Gewinn, den die Bildung daraus ziehen konnte, gering, ſo war das ephemere Unternehmen doch dadurch lehrreich, daß ſichs herausſtellte, in welchem Grade das Leſen und der Wunſch nach Belehrung in Deutſchland verbreitet war. Wohldenkende und einſichtsvolle Buchhandlungen mußten dadurch auf den Gedanken geführt werden, der Jugend eine nahrhafte, geſunde Lectüre darzubieten. Es kam nur darauf an, die rechten Männer dafür zu gewinnen.

Solches iſt nun der Balz'ſchen Buchhandlung in Stuttgart, welche obiges Werk erſcheinen läßt, in vorzüglichem Grade gelungen. Unter den Männern, welche die Artikel geliefert haben, befinden ſich: Schmidlin, Poppe, Hochſtetten, Eiſenbach, Kauffmann, Müller, Kurr und Andere, welchen ſich ſpäter auch Schubert in München angeſchloſſen hat, deren bekannte Leiſtungen auf ihren Gebieten für die Tüchtigkeit ihrer Arbeiten einſtehen. Es iſt nicht ein zuſammengerafftes Quodlibet, ſondern es ſind Originalarbeiten.

Um den reichen Inhalt des erſten Bandes näher zu bezeichnen, nennen wir nur einige der darin vorkommenden Gegenſtände: der Luftballon, die Zauberlaterne und Geiſtererſcheinungen, die dunkle Kammer, die Taſchenuhr von Poppe, der fliegende Drache, die Kunſt Schmetterlinge zu fangen, der Springbrunnen, Papparbeiten, Anleitung zum geometriſchen Zeichnen, das zauberhafte Dintenfaß, das Robinſonſpiel u. ſ. w. — Dann Unterhaltungen aus dem Gebiet der Pflanzenkunde, der Gärtnerei, dem Mineralreich, u. viele andre.

In ſolcher Weiſe ſorgen die Herausgeber nicht bloß für die Unterhaltung, ſondern für die Belehrung der Jugend und für nützliche Beſchäftigung in freien Stunden. Jeder Band erſcheint in 6 Heften, in elegantem Umſchlage mit Titelkupfer. Das Ganze eignet ſich beſonders zu einem Geburts- und Chriſtgeſchenke für lernbegierige Knaben, wozu wir es denn mit Ueberzeugung beſtens empfehlen können.

Es muß Stunden und Tage geben, in welchen Knaben und Mädchen ſich frei beſchäftigen können. Leider herrſcht in vielen Schulen ein ſolches Karriolen, Aufgeben und Treiben, daß der armen Jugend keine Zeit und keine Luſt bleibt, auch

Digitized by Google

dann noch, wenn ſie allen Anforderungen der Lehrer genügt haben, etwas Nützliches und belehrend Unterhaltendes zu treiben. Die Maſſen des Lernens verleiden ihnen die ſonſt ſo natürliche Luſt zur Selbbeſchäftigung. So ſoll es aber nicht ſein, und das Leben wird großen Gewinn davon ziehen, wenn die Selbſtthätigkeit und der freie Beſchäftigungstrieb der Jugend erregt und benutzt wird. Wir verlangen im Leben Menſchen, die etwas machen, darſtellen können, und wir klagen darüber, daß unſere Jugend vorzugsweiſe eine Richtung auf's Wiſſen hat. Darum laſſe man die Jugend ſelbſt Hand anlegen und äußerlich darſtellen. Solchen wichtigen Zwecken, nicht bloß der flüchtigen Unterhaltung, dient obiges Unternehmen. Wir wünſchen ihm die allgemeine Anerkennung, die es beſonders darum verdient, weil es die ſchwere Aufgabe, die Mitte zu finden zwiſchen ſpielender Darſtellung und wiſſenſchaftlicher Gründlichkeit, auf eine ausgezeichnete Weiſe löſet.

Das Linearzeichnen und die Elemente der geometriſchen Zeichnenkunſt. Von M. L. Lamotte. Nach dem Franzöſiſchen der dritten Ausgabe für deutſche Lehranſtalten bearbeitet von E. F. Kauffmann, erſtem Lehrer an der Realſchule zu Ludwigsburg. Mit 21 Kupfertafeln, in Fol. Stuttg., Balzſche Buchh., 1835. (1 Rthlr. 18 ggr.)

Gleich beim erſten Anblick dieſes Werkchens wird man durch die dazu gehörigen ſchönen Kupfertafeln vortheilhaft für daſſelbe eingenommen, und zum Eingehen auf dasjenige angeregt, was das Buch ſelbſt Lehrreiches enthalten möchte. Vergebens ſieht man ſich aber nach einem, den Ueberblick des Ganzen erleichternden Inhaltsverzeichniß um, und iſt dadurch um ſo mehr veranlaßt, gleich von vorne herein alles durchzuleſen. Zuerſt begegnet uns ein kurzes Vorwort des Ueberſetzers, der durch dieſes in Frankreich günſtig aufgenommene Werkchen „einem längſt gefühlten Bedürfniß unſerer niedern deutſchen und lateiniſchen Schulen" entgegen kommen will. Die hierauf folgende Einleitung des Verfaſſers ſpricht ſich dann über die Gren-

Digitized by Google

zen und über den praktiſchen Nutzen des Linearzeichens aus, und es wird hier ſehr richtig das Zeichnen nach dem bloßen Augenmaße und ohne Inſtrumente von dem eigentlichen geometriſchen Zeichnen vermittelſt der dazu gehörigen Inſtrumente unterſchieden. Die erſtgenannte Zeichnungsart ſoll ſtets den Anfang machen, weil hiebei das Augenmaß geſchärft und die Sicherheit der Hand geübt wird; denn wollte man, ſagt der Verfaſſer, die Schüler daran gewöhnen, ihre Figuren immer mittels des Zirkels und Lineals zu zeichnen, ſo würde man ihnen dadurch die Leichtigkeit und Ungezwungenheit der Ausführung gleichſam unmöglich machen, und ſomit ihren Fortſchritten Schranken ſetzen.

Da aber auch die zuſammengeſetzteſte Figur ſich am Ende immer auf die gerade und krumme Linie zurückführen läßt, ſo zerfällt der Verfaſſer das Zeichnen aus freier Hand in 3 Abtheilungen: 1) in das Zeichnen gerader Linien und geradliniger Figuren; 2) in das Zeichnen krummer Linien und krummliniger Figuren; 3) in das Zeichnen ſolcher Figuren, die aus geraden und krummen Linien beſtehen.

Das erſte Kapitel der erſten Abtheilung enthält nun die geometriſchen Elemente, wo in den von Fig. 1 bis Fig. 18 verzeichneten Figuren eine mit dem Nachdenken des Schülers verbundene Uebung für Augenmaß und Hand ſehr zweckmäßig erſtrebt wird. Mit Verwunderung bemerkt man aber, daß ſchon von Fig. 19 ab der Verfaſſer die Darſtellung einfacher Körper mit ihren perſpektiviſchen Anſichten beginnen läßt, nachdem hierzu doch nicht die geringſte Vorbereitung für die Schüler vorangegangen iſt. Der Schüler ſoll hier z. B. die Seiten eines Kubus als Rhomboiden darſtellen, indem der Verfaſſer in der unten S. 20 befindlichen Anmerkung meint, daß die Perſpektive vom Linearzeichnen gänzlich verſchieden ſei, und außerhalb der Grenzen des gewöhnlichen Schulunterrichts liege. Wie ſoll aber wohl ein am Nachdenken gewöhnter Schüler perſpectiviſche Darſtellungen mit Nutzen nachbilden können, wenn ſich ihm bei jedem Striche die Frage aufdrängen muß, warum dieß grade ſo und nicht anders erſcheint? Er ſoll doch den Begriff des dargeſtellten Naturkörpers mit ſeiner Zeichnung verbinden! Wird er nicht in ein bloßes mechaniſches Nachahmen ſeiner Vorzeichnung verfallen müſſen, wenn ihm die mannigfal-

Digitized by Google

tigen Erſcheinungen unerklärt bleiben, die ſich ihm mit jedem Blick auf die vorliegende perſpektiviſche Zeichnung oder auf die ihn umgebenden Gegenſtände unwillkürlich darbieten? — So ſollen z. B. im Verfolg des Werkchens Taf. VI. Kreiſe als Ellipſen und Taf. VII. verſchiedene Maſchinen mit ihren perſpektiviſchen Anſichten dargeſtellt werden, was doch bei einer gänzlichen Unkenntniß der nothwendigſten perſpektiviſchen Geſetze dem Schüler ein mit Nachdenken verbundenes Copiren derſelben ganz unmöglich macht. Will man einmal die Perſpektive ganz aus der Schule verbannen, ſo begnüge man ſich bei dergleichen Uebungen für Augenmaß und Hand mit der Darſtellung blos geometriſcher Umriſſe der Flächen paſſender Gegenſtände, wozu auch in vorliegendem Werkchen der ſchön gewählten Vorbilder genug vorhanden ſind. Man wird ſo wenigſtens für ein etwa nachfolgendes eigentliches Naturzeichnen das Intereſſe, welches daſſelbe den Schülern gewährt, nicht im voraus zerſtören.*)

Wir fahren nach dieſer kurzen Abſchweifung in der Ueberſicht des vorliegenden Werkchens fort, wo wir nun im 2. Kapitel die Theilung der Linien und Figuren ſehr zweckmäßig abgehandelt finden; worauf dann im 3. Kapitel einige kurze Anweiſungen zum Zeichnen der von Fig. 39 bis 51 verzeichneten Uebungsbeiſpiele für Anwendung der geraden Linien gegeben werden, die ſich durch Zweckmäßigkeit und leichte Ausführbarkeit empfehlen. Dieſen Uebungen ſind einige nützliche Belehrungen

---

*) Hierbei will ich mir noch vorbehalten, anderweitig noch ausführlicher darauf aufmerkſam zu machen, wie unrecht man im Ganzen doch wohl verfährt, wenn man eine allgemeine Kenntniß der perſpektiviſchen Geſetze für die Schüler ganz ausſchließen will, eine Kenntniß, deren Nothwendigkeit ſich bei jedem Blick des Menſchen auf ſeine Umgebung in der Natur oder auf Darſtellungen der Malerei und Zeichnungskunſt unabweislich ihm aufdringen muß. In meinem ſo eben erſchienenen Werkchen: „die Elemente der Perſpektive und Schattenlehre" habe ich es verſucht, in einem gedrängten Ueberblick dasjenige zuſammen zu faſſen, was für die Ausbildung einer richtigen perſpektiviſchen Anſchauung von der Kenntniß der Perſpektive unentbehrlich nöthig ſein möchte.

über die Benennung verſchiedener architektoniſcher Stücke beigefügt.

Nun folgt in der zweiten Abtheilung das Zeichnen der krummen Linien, und hauptſächlich der Kreislinie. Hierzu ſind im 4. Kapitel wieder die geometriſchen Elemente enthalten, und auch die zum Bilden ſolcher Linien aus freier Hand benöthigten Vortheile angegeben worden.

In der dritten Abtheilung wird von Kapitel 5 bis Kapitel 13 die Verbindung der geraden Linie mit der krummen abgehandelt, und nebenbei ſind Belehrungen über Maſchinen, Verzierungen, antike Ornamente und verſchiedene Werke der Baukunſt gegeben worden, die für Lehrer und Schüler nicht ohne Intereſſe und Nutzen ſein möchten. Zu Kapitel 5 gehören die bereits oben erwähnten Abbildungen verſchiedener perſpektiviſch gezeichneter Maſchinen von Fig. 74 bis Fig. 88, und zu Kapitel 6 die ſehr geſchmackvoll gewählten Uebungsbeiſpiele architektoniſcher Gegenſtände von Fig. 89 bis Fig. 96. Das 7. Kapitel begleiten dann geſchlungene Züge und Roſetten in vorzüglicher Auswahl von Fig. 97 bis Fig. 103, und zu Kapitel 8 ſind in den Figuren 104 bis 110 Abbildungen von Ornamenten gegeben, durch welche beſonders die Ausbildung eines guten Geſchmacks bei den Schülern bezweckt werden kann. Dies iſt auch bei Kapitel 9 der Fall, wo die Nachbildungen antiker Modelle der Ornamenten-Compoſition von Fig. 111 bis Fig. 130 hinſichtlich ihrer Zweckmäßigkeit und guten Auswahl nichts zu wünſchen übrig laſſen, obgleich bei dieſen Uebungen ſchon immer ein ziemlicher Grad von Sicherheit und Gewandtheit bei dem Kopirenden erforderlich ſein wird. Zu Kapitel 10 gehören dann die gebräuchlichſten Arten der Geſimſe mit und ohne Verzierung von Fig. 131 bis Fig. 140, und in Kapitel 11 wird die Anwendung der Geſimſe auf die Zeichnung antiker Vaſen und anderer Denkmäler von Fig. 141 bis Fig. 147 auf eine ſehr angemeſſene, den Schönheitsſinn der Schüler entwickelnde Weiſe gelehrt. In Kapitel 12 wird die Anwendung der Ornamente auf verſchiedene Werke der Baukunſt von Fig. 148 bis Fig. 159 gezeigt, worauf ſich dann, zu Kapitel 13 gehörig, noch geſchmackvolle Beiſpiele von Ballustraden und von verſchiedenen Gebäuden im Grund- und Aufriſſe

Digitized by Google

von Fig. 160 bis Fig. 172 anſchließen. Die in letzterer Hinſicht gegebenen Andeutungen über die Anfertigung ſolcher Grundriſſe und Durchſchnitte der Gebäude, wird dann freilich von dem Lehrer weit ausführlicher erklärt werden müſſen, als dies hier geſchehen iſt.

Das 14. Kapitel enthält nun — wohl als eine vierte Abtheilung — kürzlich das geometriſche Zeichnen mit Anwendung der nöthigen Inſtrumente, wozu auf den Kupfertafeln von Fig. 173 bis Fig. 208 die nöthigen Zeichnungen beigegeben worden ſind.

Es enthält alſo im Ganzen dieſes Werkchen nur dasjenige, was nach dem von Einem Königl. hohen Miniſterium für den Zeichnenunterricht in Gymnaſien und höheren Bürgerſchulen vorgeſchriebenen Lehrplan die erſte Stufe des Unterrichts ausmachen ſoll, und was ſich auch in der ſpezielleren Ausführung dieſer Lehrſtufe in meiner „Methodiſchen Anleitung für den Unterricht im Zeichnen“ dem Weſentlichen nach enthalten und in ähnlicher Weiſe behandelt findet, nur daß hier, der größeren Ausdehnung des Werkchens gemäß, die Uebungsbeiſpiele zahlreicher und mannigfaltiger ausfallen konnten, als es bei dem umfaſſenderen Plan meiner „Anleitung“ der Fall ſein konnte. Beſondere Anerkennung verdient daher in vorliegendem Werkchen die bei der Inhaltsüberſicht ſchon lobend erwähnte reiche und glückliche Auswahl geſchmackvoller Formen und Verzierungen, wodurch, neben Erreichung des Hauptzweckes, der Ausbildung für Augenmaß und Hand, auch die Entwickelung des Schönheitsſinnes der Schüler vorzüglich berückſicht worden iſt. Hiedurch ſowohl als auch durch ſo manche andere in dem Werkchen enthaltenen Belehrungen wird der Gebrauch deſſelben, beſonders für Gewerbe- und Sonntagsſchulen, recht empfehlenswerth, obgleich die gänzliche Zurücklaſſung des eigentlichen Naturzeichnens und der nöthigſten Belehrungen über die allgemeinſten perſpektiviſchen Geſetze, beim Zeichnenunterricht, wie ſchon erwähnt, hiermit keineswegs gebilligt werden ſoll.

C. L. Francke.

Digitized by Google

Die Elemente der Perſpective und Schattenlehre in Beziehung auf Naturzeichnen und Aufnehmen ganzer Gegenden im Freien. Für den Schul- und Selbſtunterricht und als Anleitung zum leichteren Verſtehen größerer Werke über Perſpective bearbeitet von **Karl Ludwig Francke**, Zeichnenlehrer am Seminar für Stadtſchulen und am Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnaſium zu Berlin. Mit fünf Kupfertafeln. Berlin, **1836.** Verlag von Wilhelm Schüppel. **(16 ggr.)**

Den meiſten Leſern der Rh. Bl. wird ſich die Frage aufdrängen, wie ſich dieſe neue Schrift des fleißigen Verfaſſers zu deſſen früher erſchienenen „Methodiſchen Anleitung für den Unterricht im Zeichnen" verhalte. Eine Antwort hierauf giebt die Vorrede, wo es heißt: „Eine erſte Anleitung für das Verſtehen der Perſpective ſuchte ich ſchon in meiner „Methodiſchen Anleitung für den Unterricht im Zeichnen" ſowohl in der ausführlichen Abhandlung der zweiten Unterrichtsſtufe, als auch den angehängten „Anfangsgründen der Perſpective" zu geben, wobei ich mich jedoch, dem Zwecke jenes Buches gemäß, nicht über die alte perſpectiviſche Konſtructionsweiſe, nach welcher alles aus dem Grundriſſe aufgezogen wird, hinauswagen durfte. Um nun aber auch für die, das ganze Verfahren ſo ſehr erleichternde, neuere Lehre der freien Perſpective eine allgemein faßliche Anleitung zu geben, und deren Vortheile auch für Diejenigen zugänglich zu machen, die in den, bei größeren Lehrbüchern vorausgeſetzten, mathematiſchen Kenntniſſen nicht hinlänglich bewandert ſind, habe ich hier die hauptſächlichſten Regeln der Perſpective ſo weit zu entwickeln geſucht, daß ich hoffen darf, es werde jeder dieſes Werkchen aufmerkſam durchgehende Zeichner hierdurch befähigt werden, nun auch größere Werke über Perſpective, in welchen die mannigfaltigſten Beiſpiele ausführlich enthalten ſind, z. B. „Hummels freie Perſpective" ohne Schwierigkeit benutzen können."

„Es ſoll aber dieſer Aufſatz zugleich auch einen zuſammenhängenden Ueberblick über alles dasjenige gewähren, was für jeden angehenden Zeichner hin-

ſichtlich der gleichmäßigen Ausbildung des Auges und der Hand zu einer erfolgreichen Anwendung der Perſpective im Ganzen unumgänglich erforderlich iſt, daher es denn wohl auch Entſchuldigung finden wird, wenn ich hier kürzlich auch den Lehrgang der erſten Stufe, mit den zu dieſen Uebungen unentbehrlich nöthigen Anfangsgründen der Formenlehre, vorangehen laſſe, da nur ſo dieſes Werkchen für jeden Leſer ein zuſammenhängendes Ganze bilden kann."

„Es ſoll aber hier auch zugleich für die Beſitzer des erſten Theils meiner „Methodiſchen Anleitung" eine nützliche Ergänzung deſſelben gegeben werden ꝛc. ꝛc."

Die Schrift ſelbſt enthält vier „Stufen": 1. Anfangsgründe der Zeichnenkunſt; 2. Perſpectiviſches Zeichnen; 3. Von der Beleuchtung und Schattenbildung; 4. Zeichnen nach mannichfaltigen Natur- und Kunſtgegenſtänden. Auf der erſten Stufe giebt der Verfaſſer eine gedrängte Ueberſicht desjenigen, was in der „Methodiſchen Anleitung" auf derſelben Stufe ausführlicher vorkommt. Was die zweite Stufe betrifft, ſo weicht das hier Behandelte weſentlich von dem in der „Methodiſchen Anleitung" am gleichen Orte Gegebenen ab. Dort nämlich geht alles auf das perſpectiviſche Darſtellen ſelbſt hin, hier auf das Erkennen der Geſetze, auf welchen das Darſtellen beruht. Und dieſes Erkennen iſt in 31 Paragraphen trefflich eingeleitet. Es ſind 29 Sätze, welche dem Lernenden zum Bewußtſein gebracht werden. Ueberall iſt das Verfahren dabei von der Art, daß der aufzufaſſende Satz nicht etwa an die Spitze des Paragraphen geſtellt und hernach bewieſen und erläutert wird, ſondern daß er wie von ſelbſt als Reſultat einer Reihe von Anſchauungen und Betrachtungen erſcheint und auf dieſe Weiſe den Paragraphen ſchließt. Uebrigens iſt es mit dieſen Sätzen eben kein Kinderſpiel; Nro. 26 z. B. lautet ſo: Der Theilungspunkt für jedes verlangte, perſpectiviſch abzuſchneidende Maßſtück von Linien der verſchiedenſten Abweichungswinkel iſt ein Punkt in der Horizontal-Linie, der dadurch beſtimmt wird, daß man eine gegebene Linie von jedem beliebigen Abweichungswinkel bis in die Horizontal-Linie verlängert, und nun von dieſem Punkte aus nach dem unten auf der Vertikale angeſetz-

Digitized by Google

ten Diſtanz-Punkte hinzieht, worauf man dann die Länge dieſer Linie von vorgenanntem Punkte aus nach der betreffenden Seite hin auf die Horizontal-Linie anträgt.

Sehr intereſſant iſt dasjenige, was der Verfaſſer über die Anwendung dieſer Regeln für den Lehrgang der zweiten Stufe der „Methodiſchen Anleitung" ſagt, und es ſtellt ſich gerade dabei der Nutzen recht deutlich heraus, den das vorliegende Werk den Beſitzern und Anwendern jener Anleitung gewähren wird. Wie Herr Francke ſeinen Gegenſtand praktiſch zu machen verſteht, das zeigt ſich unter Andern da recht deutlich, wo er eine abſichtlich fehlerhaft gezeichnete landſchaftliche Anſicht zur Beurtheilung vorführt. Es kann nicht geleugnet werden, daß ein auf dieſe Weiſe geführter Schüler zu einer beſonderen Schärfe des Blickes für Prüfung perſpectiviſcher Darſtellungen gelangen wird.

In eben ſo tüchtiger Weiſe wie die zweite Stufe, iſt auch die dritte behandelt. Was die vierte anbelangt, ſo hat ſich der Verfaſſer darauf beſchränkt, auf den zweiten Theil der „Methodiſchen Anleitung", welcher eben das Zeichnen nach mannichfaltigen Natur- und „Kunſtgegenſtänden" ausführlich behandelt, zu verweiſen; was zu billigen iſt.

Das ganze Buch iſt als eine wichtige Erſcheinung auf dem Gebiete der Schriften über Perſpective unbedingt zu empfehlen. Da es mehr oder weniger als der Peter Schmid ſchen Schule angehörig betrachtet werden kann, ſo liefert es zugleich einen ſchönen Beweis, wie der Geiſt eines ausgezeichneten Mannes in ſeinen unmittelbaren und mittelbaren Jüngern fortzeugend wirkt und nach und nach in immer weiteren Kreiſen immer neue, bedeutſame Lebenserſcheinungen hervorruft.*)

E. Hentſchel.

*) Je kräftiger übrigens irgendwo ſich eine Lebensthätigkeit regt und äußert, deſto entſchiedener wird man auch dasjenige, was fremdartig hinzutritt, zurückgeſtoßen ſehen. Das iſt im Geiſtigen eben ſo, wie in der Körperwelt. Herr Francke lebt, aber wirklich, lebt mit aller Begeiſterung in der Idee des bildenden Zeichnenunterrichts, wie ſie in ihm ſich aus- und durchgebildet hat. Daraus hab' ich es mir denn ziemlich leicht erklären

Digitized by Google

Rheiniſche Blätter
für
Erziehung und Unterricht
mit
beſonderer Berückſichtigung
des
Volksſchulweſens.

Herausgegeben
von
Dr. F. A. W. Dieſterweg.

November und December 1836.

Des vierzehnten Bandes der neuen Folge
drittes Heft.

Eſſen,
bei G. D. Bädeker.
1836.

Digitized by Google

Digitized by Google

I.

Die Anſchauung,

als Grundgeſetz des Unterrichts betrachtet.

Ueberall und ſo lange man unterrichtet hat, war gewiß jeder denkende Lehrer bemüht, was er lehrte, anſchaulich zu machen und ſeine Kunſt wurde von jeher beſonders nach dieſer Fähigkeit gewürdigt, ſie war auch nur in dem Grade fruchtbar, als er ſolche beſaß. Indeß geſchah es nicht, weil man die Anſchauung als eine urſprüngliche Grundkraft im menſchlichen Geiſte erkannte, die ihrem eigenen, nothwendigen Geſetze folge; ſondern weil ein Verkehren mit Worten, als womit der früheſte Unterricht es nur zu thun hatte, daſſelbe nothwendig machte. Man wollte und mußte einmal dem Geiſte Begriffe beibringen, ging alſo von ihren Zeichen, den Worten, aus, — deren Inhalt zu zergliedern und auf ſinnliche Erfahrungen zurückzuführen, das ganze Geſchäft des Anſchaulichmachens war, deſſen Ergebniß dann eine anſchauende Erkenntniß genannt wurde. Bei dieſem naturwidrigen Verfahren war unvermeidlich, daß nur Wenige zu ſolcher anſchauenden Erkenntniß gelangten, denn die Zergliederungen waren nicht ihre Zergliederungen und die Erfahrungen größtentheils nicht ſelbſt gemachte; wo ſie indeß haften blieben, da waren die Begriffe freilich nicht immer ſelbſt erzeugt, aber doch mit ihren ſinnlichen Beſtandtheilen gut genug aufgefaßt, um darauf fortzubauen. Daß man nicht Alle zu ſolchem Auffaſſen bringen konnte, hielt man, wie es doch wirklich war, gar nicht für Sünde, denn ihnen ſprach man ohne weiteres die Fähigkeit ab. Man hielt ſich an die Fähigen und

Digitized by Google

und brach ſich damit ſelber den Stab, da wirklich für das, was ſie an anſchauender Kenntniß gewannen, die Natur von ſelbſt mehr that, als der Unterricht, deſſen Aufgabe gerade ſein ſollte, was die Natur bei den Fähigen thut und wie ſie es thut, bei den Unfähigern ſich ausſprechen zu machen. Späterhin fühlte man doch dieſe Ungerechtigkeit. Nun ſollte es aber an den Lehrern liegen, die nicht in die Faſſungskraft der Schüler einzugehen verſtänden. Man vervollkommnete allmählig die bisherige Zergliederungs- und Fragekunſt, brachte ihre Formen auf beſtimmte Grundſätze, ihre Anwendung auf gewiſſe Regeln, und indem es gelang, die formale Thätigkeit der Geiſteskräfte damit zu beſtimmen, für das, was ausgemittelt werden ſollte, glaubte man wirklich, das natürlichſte Mittel einer allgemeinen Verſtandesbildung, — als wenn es mit der Anſchauung auf nichts Weiteres abgeſehen wäre, — gefunden zu haben. Ich will mich hier nicht darauf einlaſſen, das Gewaltſame und Unzeitige dieſes Verfahrens darzuthun; es iſt ſchon häufig von Andern geſchehen; ich will nur mit gebührender Achtung bemerken, wie man immer ſchon auf Anſchauung hingeſtrebt, und daraus die Verſtandeskräfte in Uebung zu ſetzen verſucht habe. Auch bin ich weit entfernt, was man ſchon früher dafür gethan, zu verwerfen, oder für nutzlos zu erklären. Es wird ſich nachher aus dem Weſen der Anſchauung ergeben, daß in einem guten Unterricht zu ſeiner Zeit und auf die rechte Art immer etwas Aehnliches ſtatt finden müſſe. Früher ſchon und gleichzeitig verſuchten Commenius, Baſedow, Salzmann und Andere der Wahrheit näher zu kommen, aber den Unterricht auf bloß ſinnliche Wahrnehmung zurückführend, nahmen ſie den Begriff der Anſchauung nicht nur in dem beſchränkteſten und niedrigſten Sinne, ſondern erkannten auch nicht einmal für ihren Geſichtskreis das Geſetz derſelben, ſo daß, von dieſer Seite betrachtet, die Katechetik auch ohne wirkliche und bildliche Wahrnehmung ungleich anſchaulicher verfährt. Gleichwohl tragen ſie die Schuld, daß noch bis auf den heutigen Tag die Meiſten nichts Anderes unter Anſchauung verſtehen und ſie für die eigentlichen Urheber eines darauf gegründeten Unterrichts, Peſtalozzi aber nur für den Verbeſſerer derſelben halten. In dieſem Irrthum ſchwebt auch Niemeyer, wo er ſich über An-

Digitized by Google

ſchauung erklärt und ſelbſt viele gelehrte Schulmänner folgen ihm darin ohne weitere Prüfung. Weil Begriffe Vorſtellungen vorausſetzen, ſchließt man, und der Sinn des Geſichts uns auf einmal eine unmittelbare Vorſtellung von den Gegenſtänden außer uns verſchafft, ſo ſind Anſchauungen nothwendig, und der Unterricht muß davon ausgehen. So einſeitig die Sache nehmend, konnte man ſich natürlich ihr Weſen nicht klar machen, forſchte demſelben auch nicht weiter nach. Manche, die noch ein geiſtiges Wirken darin erkennen, machen das Anſchauen bald zum Geſchäft der Einbildungskraft, bald des Vorſtellungsvermögens und nehmen weder den Unterſchied noch den Zuſammenhang dieſer Geiſteswirkungen wahr. Schwarz, der alle neueren Syſteme der Philoſophie in ſeiner Erziehungstheorie zuſammenſchmilzt, redet darin auch (S. 15, erſter Theil) der Anſchauung weit und breit, aber eben ſo unklar als unwahr das Wort. Er macht ſie zu einem Eindruck, in dem alles Mannigfaltige der Erkenntniß zuſammenfließt, das erſt durchs Denken aufgefaßt, beſtimmt und begrenzt werden muß. Leidender kann ſich nun wohl der anſchauende Geiſt nicht verhalten, da doch ſein innigſtes Leben ſich in der Anſchauung ſelbſt entzündet. Aus den Beiſpielen und dem ganzen Zuſammenhang der Gedanken in der angeführten Stelle ergiebt ſich, daß Schwarz das ganze Gebiet dunkler Empfindungen und Gefühle mit in den Kreis der Anſchauung zieht. Solchen Begriffen von Anſchauung ſollte man nicht nachträumen, und es iſt eine belohnende Arbeit, den Gegenſtand mehr aufzuklären. Die wahre Anſchauung hat nichts mit der Finſterniß zu ſchaffen, die ihrem Weſen geradezu widerſtreitet, und der Geiſt lebt nie in größerer Klarheit als in ihr. Alle ſolche Verwechſelungen und Verwirrungen machen es nothwendig, vor Allem erſt das Weſen der Anſchauung näher zu beſtimmen; ihre Geſetze fü den Unterricht und das gegenſeitige Verhältniß zu einander werden ſich daraus um ſo leichter ergeben.

Dieſe Beſtimmung hängt von der Beantwortung folgender Fragen ab:

1) Wer ſchaut an? —
2) Wie wird angeſchaut, und
3) Was wird angeſchaut?

Digitized by Google

Halten wir uns an die erſte Frage, ſo ſind es nicht die Sinne, ſondern der Geiſt iſt es, der da anſchaut. Wir werden das ſogleich gegründet finden, wenn wir unterſuchen, in welcher Bedeutung Schauen und die damit verbundenen und abgeleiteten Begriffe genommen werden. Wo etwas zu ſchauen iſt, auf der Bühne, im Leben, da iſt Schauen ein Aufmerken auf das, was ſich nach einander begiebt, wie es ſinnlich auf einander folgt. In ſolchem Aufmerken und Auffaſſen iſt z. B. der Zuſchauer begriffen im Schauſpiel und auf dem Schauplatze. Jede Begebenheit in der Natur und unter den Menſchen iſt, ſofern wir Zeuge ihres Entſtehens und Verlaufs ſind, Gegenſtand des Schauens; wir ſind die Zuſchauer derſelben. Wir durchſchauen etwas, wenn wir an die vor Augen liegende Thatſache die verborgenſten Gründe, Abſichten und Zwecke anknüpfen. Auch hier iſt ein Auffaſſen der Aufeinanderfolge. Und körperliche Gegenſtände beſchauen wir, wenn wir von allen Seiten ihre Theilfolge, die Verbindung und den Zuſammenhang ihrer Eigenſchaften betrachten und auffaſſen. Endlich ſchauen wir etwas an, wenn wir etwas von andern uns zuſtrömenden Erſcheinungen heraushében, und es an eine gleichartige Wahrnehmung anreihen. So iſt alſo Anſchauen lediglich ein Geſchäft des Geiſtes, ein Anlegen, Anreihen und Anknüpfen ſinnlicher Erfahrungen, dem alſo ein Sondern, Beziehen und Vergleichen vorangeht, und mithin von Wahrnehmung, wiewohl dieſe der Anſchauung zum Grunde liegt, ganz verſchieden. Wir nehmen etwas wahr, wenn wir ſehen, wie etwas für ſich, getrennt von allem Andern, da iſt, beſteht oder geſchieht, in welcher Geſtalt, Farbe, Eigenſchaft oder Wirkung; wir ſchauen aber Geſtalt, Farbe, u. ſ. w. an, wenn wir ihr Entſtehen, ihre Entwicklung ins Bewußtſein faſſen. Die grüne Farbe z. B. können wir tagtäglich wahrnehmen, wir haben aber erſt eine Anſchauung von ihr, wenn wir ſie aus der Miſchung und Verbindung ihrer Beſtandtheile werden ſehen. So haben Gärtner, Förſter, Landleute Anſchauungen von Pflanzen und Bäumen, wenn ſich in Hinſicht des Wachsthums eine Veränderung an die andere gleichartige in ihrem Bewußtſein anreiht, und ebenſo in Hinſicht der Blüthen, Blätter, was die Form, Farbe und andere Eigenſchaften be-

Digitized by Google

trifft; denn das nämliche Geſetz, was in den zeitigen Erſcheinungen die Anſchauung bildet, herrſcht auch in den räumlichen. Landleute, Förſter, Gärtner u. ſ. w. unterſcheiden daher ſo richtig und kennen die vorliegenden Erzeugniſſe ſo genau, weil ſie geübt ſind im Verknüpfen des Gleichartigen, was ſie an den Blättern, Blüthen, Wurzeln, Stämmen als Sinnenerfahrung wahrgenommen haben. Sinnenerfahrung liegt alſo allerdings dem Schauen zum Grunde; was Erzieher in dieſem Punkte ſchon immer gethan haben, daß ſie dem Kinde zur Sinnenerfahrung machten, was ſie lehren wollten, daß ſie es ſchauen ließen, war aber darum noch kein Anſchauen. Aus dem Geſagten folgt, daß die Wahrnehmung es nur mit dem gegenwärtigen Gegenſtande zu thun hat, während die Anſchauung an allen früher zur Erfahrung gekommenen, in welchem Punkte es auch ſei, zugleich haftet. Ein Feldherr, der ſchon viele Schlachten gefochten, trägt bei jeder Stellung und Vertheilung der Streitkräfte, die er in einem Entwurf ſich vorzeichnet, viele damit verwandte, ſchon früher verſuchte Stellungen und Bewegungen in ſeiner Anſchauung, und bei jeder Combination, die er macht, iſt ihm ihre Entwickelungsfolge gegenwärtig, eben weil ihre Möglichkeit ſich ihm in der Erfahrung ſchon oft verknüpft hat. Die gleiche Bewandtniß hat es mit den Anſchauungen des Künſtlers, Handwerkers und überhaupt aller Stände, ſo weit ihre Thätigkeiten unmittelbar aus der Erfahrung fließen.

Ferner ergiebt ſich aus dem Geſagten, daß die Anſchauung nicht wie die Wahrnehmung an den Gegenſtand als ein Ganzes gebunden iſt. Was wir wahrnehmen, ſtellt ſich unſern Sinnen als geworden dar; was wir anſchauen, ſtellt ſich uns dar, wie es wird. Hier iſt alſo wohl darauf zu achten, wer anſchauen laſſen will, muß den Stoff vorher ſondern, und alles Sondern geſchieht nach einem Unterſcheiden ſeiner Beziehungen. Keine Syntheſis iſt möglich ohne vollſtändige Analyſis. Daher beruht Peſtalozzi's Methode auf Reihenfolgen, die ſo oft angefochten ſind. In dem Zuſammenreihen und Anknüpfen des nach Beziehungen Geſonderten zeigt ſich ſogleich die erſte Bildungskraft des Kindes, und der Lehrer hat darauf zu ſehen, daß in dem Anſchauen alle Punkte der Wahrnehmung aus ihrem Urſprunge entwickelnd dem Geiſte zuſtrömen,

Digitized by Google

dann ſchaut er an. Wenn ich das Blatt eines Baumes wahrnehme, ſo erſcheint mir ſeine Form in Rand- und Aderzeichnung ausgebildet und alle Merkmale ſind ſo verbunden, daß ich keine andere, als dieſe Form ſehe: ſoll ich ſie anſchauen, ſo muß ich Rand- und Aderzeichnung aus einer Grundform hervorgehen ſehen; ſie bildet ſich erſt vor dem geiſtigen Auge, und ich ſehe in dieſer Bildung die ganze Reihe der aus der Grundform, dem eigentlichen Anſchauungspunkt, hervorgehenden Abwandlungen. Eben ſo verknüpft derjenige, welcher ein Wortbild anſchaut, die Abwandlungen der Wurzel zur Einheit. In der Wahrnehmung iſt daher Alles ſtehend und ruhend, in der Anſchauung Alles fließend und beweglich. Wer bemerkt alſo nicht, daß nur letztere die Quelle des geiſtigen Lebens iſt! Man kann durch Wahrnehmungen unglaublich viele Kenntniſſe erlangen; ſofern es aber dabei nicht zur Anſchauung kommt, iſt Alles ein geiſtloſes Wiſſen, ja wie umfaſſend auch dieſe Kenntniſſe ſein mögen, ſind ſie gegen Anſchauungen doch immer beſchränkt, denn dieſe ſind ſo unendlich, als es Anſchauungspunkte giebt, und ein Geiſt, der in Anſchauungen lebt, trägt eine unendliche Welt in ſich, während er mit der Kenntniß aus bloßen Wahrnehmungen immer einmal fertig werden kann. Der Anſchauende iſt auch immer in einem geiſtigen Bilden begriffen, während der Andere mit aller Kenntniß ein todtes Wiſſen in ſich trägt. Faſſen wir alſo das Weſen des Anſchauens in wenig Worte, ſo beſteht es darin, daß der Geiſt den jedesmaligen Punkt der Erkennung an etwas Verwandtes, Gleichartiges anreiht, anheftet, wodurch ſich ihm ein Mannigfaltiges als Einheit darſtellt. Jede Anſchauung iſt deshalb immer ein Abbild des innerlich und geiſtig Geſchaffenen. Dieſe geiſtige Bildkraft nimmt drei Richtungen oder drückt ſich auf dreifache Weiſe aus, welche allen höhern Denkkräften zum Grunde liegen, nämlich: als Bilderzeugung, Bildgleichung, Bilddichtung. Allen iſt Anſchauen gemeinſam, daher müſſen wir vor Allem erſt ihr Unterſcheidendes bemerken:

Was unmittelbar aus der Anſchauung hervorgeht, iſt:

A. Bilderzeugung. Wahrnehmung, Erfahrung überhaupt laſſen zwar auch ein Bild im Geiſte zurück, aber ſofern er es nicht in ſeiner Entwicklung und Einheit erkennt, ſondern

Digitized by Google

es ſchon als gegeben und geworden und in ſeinen Theilen und Eigenſchaften auf einmal verbunden auffaßt, iſt ein Bewußtwerden deſſelben nichts anders, als **Vorſtellung** zu nennen. Auch dieſes Vermögen hat ſeine Verknüpfungsgeſetze, die man in pſychologiſchen Schriften gewöhnlich unter Ideen-Aſſociationen begriffen findet, die aber nicht mit Anſchauungen zu verwechſeln ſind, nach der Erklärung, die wir von dieſer gegeben haben. Vorſtellungen verknüpfen ſich nach dem, was in der Erfahrung als **bei einander** oder **ähnlich** wahrgenommen wurde, von den Werken der Natur, wie der Kunſt, von Perſonen, Begebenheiten, Ort und Zeiten u. ſ. w. Wenn ich mir von einem Garten, wo ich war, z. B. eine Laube vorſtelle, ſo reihen ſich in der Vorſtellung auch alle übrigen Theile deſſelben an: ſeine Baumgänge, Blumenbeete u. ſ. w.; auch die Geſellſchaft, mit der ich daſelbſt war, auch die Geſpräche, die uns unterhielten, und eben ſo können dieſer Garten, dieſe Perſonen, dieſe Geſpräche hundert andere Vorſtellungen in mir erwecken, die ſich durch irgend eine, wenn auch entfernte Aehnlichkeit darauf beziehen laſſen, wie Jedem bekannt iſt. Wenn ein Lied, ein Tanz, ein Spiel uns vor allen andern wohlgefällt, ſo iſt es ja oft nur, weil ſich Vorſtellungen anknüpfen von Perſonen, die uns werth ſind, von Geſellſchaften, mit denen wir ſolche Freuden gemeinſchaftlich genoſſen. Wem gefällt manchmal nicht ein oft unbedeutendes Gedicht, bloß weil es von einem berühmten Dichter iſt. Welchen Werth haben nicht Geſchenke, wenn ſie auch Kleinigkeiten ſind, für Liebende; wie heilig iſt dieſen nicht oft jede Stelle, wo ſie vertraut beiſammen waren. Wenn die Schmeichelworte eines Großen den Untergebenen ſtolz machen, wenn Orden, Ehrenzeichen, ein großes Dienergefolge Ehrfurcht einflößen, wenn ein Schimpfwort zur äußerſten Wuth aufbringt, wenn ein bloßer Name Haß erregt, was iſt es anders, als daß ſich mit dieſen todten, äußern Zeichen Vorſtellungen vergeſellſchaften, die aus den Wahrnehmungen gewiſſer Verhältniſſe fließen. Nur ſuche man in dieſer Thätigkeit des Geiſtes nichts Erzeugendes, wie in der Anſchauung. Ein Anknüpfungspunkt iſt zwar auch bei der Vorſtellung; aber was angeknüpft wird, iſt durchaus etwas Ungleichartiges und bei aller Aehnlichkeit etwas Fremdes; in der Anſchauung hingegen verknüpft ſich das

Verſchiedene im Gleichartigen; hier iſt innere Einheit, dort äußere; hier entſteht das Bild aus dem Erkennen, dort aus bloßem Zurückrufen. Denn was iſt bei Verknüpfung der Vorſtellungen anders wirkſam, als die Erinnerung? Jener Lauben, Geſellſchaften, Geſpräche erinnern wir uns doch nur, wenn wir an den Garten denken. Jenem Eitlen ſind bei einem Lobſpruch alle Vorzüge gegenwärtig, die er zu beſitzen glaubt, und er ringt überall nach Lob und äußerer Auszeichnung, weil er das Andenken an ſeine Vorzüge überall mit ſich trägt. Bei dem Anblick von Ordensbändern und Ehrenzeichen fallen uns die Verdienſte, das Anſehen, die Macht derjenigen Perſonen ein, die damit bekleidet ſind. Das Fremdartige in dem Zeichen iſt hier verknüpft; bei dem Schimpfwort ſchwebt uns die perſönliche Erniedrigung vor, die wir erleiden, u. ſ. w. In der Anſchauung kann uns nichts vorſchweben; ſie ſchöpft aus nichts Geweſenem, ſie bildet, wo ſie auch anknüpfen mag, aus dem Innern, aus dem einfachſten Punkt erzeugt ſich ihr das Mannigfaltige in Einheit. Betrachten wir das Verhältniß der Anſchauungskraft zur Vorſtellungskraft, ſo ergeben ſich folgende Bemerkungen:

a. Beide Grundvermögen wirken in der menſchlichen Natur urſprünglich und gleichzeitig, keins darf vorgebildet werden, keins entwickelt ſich früher oder ſpäter. In den erſten Lebensjahren ſtrebt das Kind ebenſowol nach Anſchauungen als Vorſtellungen. Er faßt nicht bloß äußere Eindrücke in's Bewußtſein, verknüpft ſie nicht bloß nach den eben bemerkten Geſetzen der Vorſtellungskraft, ſondern erzeugt auch ſchon aus jedem gegebenen Punkt der Erfahrung oder Wahrnehmung das gleichartige Mannigfaltige. Es findet ſchon früh das Unbekannte in dem Bekannten, mag es Perſonen, Ort und Zeit, die Eigenſchaften der Dinge, Lebensverhältniſſe u. ſ. w. angehen; es findet ſeine Freude in dem Suchen und fühlt ſich glücklich, wenn es etwas Gefundenes an ſchon Bemerktes anreihen kann, und trifft dabei auch ſehr glücklich immer das Nächſte, wenn es richtig geleitet wird. Man ſieht es ihm an, daß es jeden Sprung, den es gemacht, jede Lücke, die es gelaſſen, fühlt. Beiſpiele ſind hier unnöthig, da man es nur an der Hand einer Mutter beobachten darf, die ihr Kind noch mit Naturſinn

Digitized by Google

zu behandeln weiß; auch überzeugen uns ſchon Kinderſpiele hinlänglich davon. Das Verhältniß der Vorſtellungen in's Bewußtſein faſſen führt immer nur auf Begriffe, auf Reflexion, auf Urtheile; mit einem Worte: es ſind die Verſtandeskräfte, die ſich daraus entwickeln, und die, wenn allem Denken weſentlich, doch nicht das Erſtweſentliche des Denkens ſind. Jene ſogenannte Ideen=Verknüpfung, welche die Pſychologen gewöhnlich, aber fälſchlich, der Einbildungskraft oder Imagination zuſchreiben, hat ſie die weſentlich verſchiedene Folge=Verknüpfung des anſchauenden Geiſtes überſehen gemacht, und wie ſie Anſchauung mit ſinnlicher Wahrnehmung verwechſelten, ſo auch Vorſtellung mit Idee. Weil ſie Vorſtellungen immer für das allein Urſprüngliche des Denkens hielten, ſo ſahen ſie, indem ſich aus ſolchen keine andern Thätigkeiten, als die des Begreifens, Reflectirens und Urtheilens entwickeln, in der Natur des menſchlichen Geiſtes auch nichts, als ſogenannte intellectuelle Kräfte. Hätten ſie einen richtigen Begriff von Anſchauung gehabt, hätten ſie gefunden, wie der zuerſt anſchauende Geiſt es noch nicht mit Begriffen zu thun hat, noch nicht reflectirt, noch nicht urtheilt, ſondern wie ihm gerade eine Idee (denn es ſei vorläufig erlaubt, das Wort zu gebrauchen) folgerecht und ſtetig aus der früher geſchöpften entſpringt, und wie nur innere, aus der Uridee hervorgehende Einheit das Prinzip iſt, was ihn dabei leitet und alles Verſchiedene bindet: ſo würden ſie auch eingeſehen haben, daß der menſchliche Geiſt noch eine andere wichtigere Grundkraft beſitze, die ideelle, um ſie dem Namen nach der intellectuellen entgegen zu ſetzen. Die eigentliche Ideen=Aſſociation iſt alſo nur in der Anſchauung enthalten; ſie iſt das, was ſich an einen Punkt und aus ihm, als dem Urbilde erzeugend anreiht, ſo daß alles Gleichartige in nothwendiger Folge ſich geſtaltet (wie z. B. in der dramatiſchen Handlung); und dieſe anſchauende Kraft iſt darum das Erſte und Höchſte des menſchlichen Geiſtes, weil nur in ihr ſein ſelbſtſtändiges Weſen geſucht werden kann und ſeine eigenthümliche Freiheit, die das ganze Leben beſtimmend durchdringen muß. Bloß ſelbſtthätig iſt der Geiſt auch bei den Wirkungen der Vorſtellungskraft; aber es iſt ein Unterſchied, aus ſich ſelbſt ſchöpfen, etwas entſtehen und werden ſehen, und, wie bei Be-

Digitized by Google

griffen und Urtheilen, etwas **vergleichungsweiſe** finden. Offenbar iſt der Geiſt hier weniger frei, als dort; denn wo er es mit Vorſtellungen zu thun hat, wie viel kommt darauf an, ob ſie richtig ſind; wenn ſie es nicht ſind, wie gebunden iſt da ſein Erkennen, ſein Denken! Lehrt die Erfahrung ja tauſendfältig, wie Irrthum und Täuſchung ſeine Kraft hemmen. In der Bilderzeugung hingegen iſt freies Leben und Wahrheit, weil Alles aus dem Einfachſten nothwendig hervorgeht und auseinander ſich entwickelt, ſonſt wäre es nicht Bild.

b. Beide Grundvermögen unterſtützen ſich, in ihren Wirkungen richtig geleitet, wechſelſeitig. Die Sinne geben nicht ſowol unmittelbar durch Vorſtellungen der Anſchauung ihren Stoff; wo ihnen auch das Unbekannte gegenwärtig iſt, iſt ihnen doch das Bekannte, woran jenes angeknüpft wird, nicht immer vorhanden. Je reichhaltiger die Vorſtellungen ſind, je mehr Anknüpfungspunkte entfalten ſich aus ihnen für die Anſchauung, wozu der Urſtoff in irgend einer frühern Erfahrung ſich findet. Werden aber dieſe Anknüpfungspunkte von der Hand des Erziehers nicht aufgenommen und feſtgehalten, wird der geiſtige Zeugungstrieb des Kindes nicht darin eingeführt und fortgeleitet, ſo kommt es natürlich bei allem Reichthum der Vorſtellungen doch zu keiner Anſchauung, er ſieht aus keinem früher aufgefaßten Urſtoff etwas werden. So bleibt die dem Geiſte inwohnende, zeugende Bildkraft todt; denn keine Folge verknüpft ſich vor ſeinem Auge; ſo erkennt er bei allem Leben in den Vorſtellungen, was der Erzieher durch ihre ſorgfältigſten Zergliederungen und Verknüpfungen anregen und bethätigen mag, dennoch ſein eigenes inneres Leben nicht. Es giebt Menſchen, die bei dem Reichthum ihrer Vorſtellungen, die ihnen aus Erfahrung, Unterricht und Umgang zugeſtrömt ſind, über Alles reflectiren können, ohne ihr ganzes Leben hindurch nur einer einzigen Idee, und damit ſich des geiſtigen Zeugungstriebes bewußt zu werden. Solchen iſt das Leben ein für alle Mal geordnet, und ſie können bei dem vielſeitigſten Wiſſen nichts weiter, als nur in das einmal geordnete Getriebe, wie ſie es vor Augen haben, mechaniſch eingreifen. Wir wiſſen aber, wie der Unterricht ſeither und noch zur Stunde alles geiſtige Thun und Trei-

Digitized by Google

ben auf die ſogenannte intellectuelle Bildung beſchränkte, wie es bei jedem Sprach= und wiſſenſchaftlichen Stoff, bei jeder Kunſtführung immer nur auf Gewinnung der Begriffe, auf die bloße Uebung der Verſtandeskräfte und mechaniſcher Fertigkeiten abgeſehen war, wie man überhaupt immer nur und allein von dem Vorſtellungsvermögen ausging, und recht gründlich, ſo genannt anſchaulich und naturgemäß zu verfahren glaubte, wenn man das Sinnliche der Vorſtellungen an dem Sinnlichen den Kindern klar machte. Wie freute man ſich dann, wenn ſie mit dieſer Hülfe irgend einen ſchweren Begriff gefaßt hatten, wenn ſie irgend eine Reflexion machen konnten. Als wenn alles Denken nur ein Begreifen und Verſtehen, ein Schließen und Einſehen wäre! Und doch waren ſolche Lehrer, die dieſe Kräfte übten, noch immer die beſten; denn der größte Theil begnügte ſich, ein mechaniſches Wiſſen, den bloßen Wortglauben, ein Nachſprechen zu erzielen. So allgemein dies Uebel eingeriſſen war, ſo groß und einzig war daher Peſtalozzi's Verdienſt, ihm beſonders dadurch entgegen zu arbeiten, daß er jenes erſtweſentliche Grundvermögen des menſchlichen Geiſtes, die ideelle Kraft, die in dem bisherigen Unterrichtsſchlendergang faſt allgemein verloren ging, wenigſtens überall verkümmert war, und durch Erfahrung höchſtens erſt wieder geweckt und belebt wurde, daß er dieſe Kraft gleich von Anfang aus und nach allen Richtungen wieder in's Leben führte, ſo daß ſie mit der intellectuellen ſich auf allen Stufen der Entwicklung, wie es der Menſchennatur gemäß iſt, durchdringen mußte. Und der Geiſt ſahe nicht ſo bald ſein urſprüngliches Erkennungsorgan (die Bilderzeugung) überall in ſeine Bahnen wieder eingelenkt, als es, wie die Adern das Fleiſch, auch ſein ganzes Leben in jedem Augenblick durchſtrömte, es für alle Wirkungen der Natur, für Triebe und Gefühle, wie für Begriffe, Folgerungen und Schlüſſe in jedem Augenblick erwärmte und erweiterte, ſo daß es in ſeinen Ergebniſſen ſich ſo wundervoll kräftig, gediegen und rein ausſprach, wie es ſich gegen alle Verunglimpfungen und Mißdeutungen behauptete. So iſt das geiſtige Leben des Kindes wieder ganz, was es ſein ſollte, indem ihm überall aus der Idee, aus einem Urbild entſpringt, was ſie gleichſam beſeelt und die Geſammtkräfte zu immer höhern und immer

Digitized by Google

einſtimmigern Wirkungen in Schwung ſetzt. Was es ohne dieſe bilderzeugende, beſeelende Fähigkeit in ſeinem Thun iſt, lehren uns ja die Schulen tauſendfältig. Der Verſtand iſt und bleibt ohne ſie kalt und trocken, wie man dabei auch die Sinnlichkeit ſalzt und würzt; was geiſtiger Natur iſt, will geiſtig gewürzt ſein. Nur aus der anſchauenden Folgefaſſung, aus der ideellen Kraft fließt die Würze und der Saft, der alle Gefühle und Begriffe, alle Handlungen des Verſtandes läutert, ſtärkt und bindet. Nur ſo weit als dieſes geſchieht, als die aus dem Leben chaotiſch zuſtrömende Maſſe von Sinneneindrücken und Wahrnehmungen durch den erkennenden Geiſt in ihre nach innerer Nothwendigkeit vor ſich gehende Folgeverknüpfung geſondert wird, welche Thätigkeit eben Anſchauung und welche Verknüpfungsreihe ihm Bild iſt, nur ſo weit wird die Vorſtellungskraft nicht bloß wahrhaft befruchtet, ſondern die Wirkungen der aus ihr ſich erzeugenden Reflexion und Schlußkraft erfolgen auch um ſo leichter und ſicherer, da die geiſtige, urbildliche Erkennung des Stoffs alle Verhältniſſe der Vorſtellungen mit ihrem Lichte durchdringt und eine Klarheit erzeugt, in welcher denn auch die Wahrheit ohne Kunſt und Mühe gefunden wird. So iſt es im Leben mit allen Menſchen, die, von ſo geringem Umfang auch ihr gegenſtändiges Wiſſen, ſo beſchränkt der Kreis ihrer Kenntniſſe ſein mag, da, wo ſie zu Hauſe ſind, lediglich aus Anſchauungen, in unſerm Sinne genommen, denken. Wie einfach, ſchnell und richtig trifft nicht oft der ſogenannte gemeine Mann das Wahre und Rechte in Dingen, wo der Gelehrte ihm mit allem Wiſſen und den künſtlichen Theorieen keine Auskunft geben kann, weil es ihm an geiſtig urbildlicher Erkennung des Stoffs fehlt. Die Erfahrung allein macht es nicht; der Gelehrte könnte dieſe beſitzen, und würde ohne Anſchauung in ſolchen Dingen doch nicht ſo richtig und einfach denken, wie der gemeine Mann. Denn es iſt in der That eine Sünde an der Menſchheit und verräth wenig Einſicht in die ſelbſtſtändigen Wirkungen der Menſchennatur, zu glauben, daß die geſunde Vernunft deſſelben ſo ganz mechaniſch aus ſeiner Erfahrung fließe. Wie die wahre Wiſſenſchaftlichkeit des Gelehrten geiſtiger Weiſe ſeine Anſchauungen vorausſetzt, ſo auch das Denken des gemeinen Mannes im Gebiete ſeines Lebens.

Digitized by Google

Wenn vorhin das Verhältniß der Anſchauungs- und Vorſtellungskraft dahin beſtimmt wurde, daß, richtig geleitet und naturgemäß mit einander verbunden, eine durch die andere an Reichthum und Leben gewinne und beide ſich wechſelſeitig bedingen: ſo iſt hinwiederum unbeſtreitbare Folge, daß, wo Anhäufung des bloß gegenſtändigen Wiſſens, ein vielſeitiges Kenntniß-Allerlei der Vorſtellungskraft immer und allein zu thun giebt, das Anſchauungsvermögen durchaus gehemmt und gehindert werden müſſe. Und dieſe Krankheit iſt in den ſogenannten gebildeten Ständen ſehr allgemein. Soll das Anſchauungsvermögen wirkſam ſein, ſo iſt, weil es erzeugender Natur iſt, Stetigkeit ein Haupterforderniß. Ohne ſolche iſt keine nothwendige Folgefaſſung im Erkennen möglich; der anſchauende Geiſt iſt deshalb immer ruhig an ſein Urbild geheftet, aus dem er ſeinen Stoff werden ſieht; weder Einbildungskraft noch Phantaſie dürfen dieſen Erkennungsakt ſtören; nichts Fremdartiges darf dazwiſchen treten. Wie dieſes aber geſchieht, ſoll weiter unten betrachtet werden, wenn wir zuvor das Eigenthümliche der übrigen Erkennungsorgane unterſucht haben. Und ſolche Ruhe des Geiſtes finden wir auch bei allen Menſchen, wo die Anſchauung im Denken waltet, wie beſonders in jeder ſchöpferiſchen Werkthätigkeit, in der wiſſenſchaftlichen Forſchung, ſo wie in den Gebilden des ſchöpferiſchen Künſtlers bemerkbar iſt. Wird aber der Geiſt einem beſtändigen Zufluß der verſchiedenartigſten Vorſtellungen ausgeſetzt, die bald die Einbildungskraft, bald die Phantaſie, und mittelſt derſelben das Gemüth erregen und bewegen, und in denen es immer und allerlei anzuknüpfen, zu reflectiren und zu ſchließen giebt, ſo kann er natürlich weder Anſchauungspunkte gewinnen, noch in ihrer ſtetigen Entwicklung feſthalten; und dieſes Vermögen muß nach und nach, weil es zu keiner ruhigen Uebung kommt, ganz einſchlummern; ja es kann dahin kommen, daß die unzeitige und naturwidrige, immer unterhaltene Beweglichkeit in allen Kräften ihn für jede ruhige Anſchauung unfähig und abgeneigt macht, und daß er nur immer dieſe allſeitige Thätigkeit gereizt und genährt wiſſen will, weil er in ihr ſeine einzige Befriedigung findet, und er von der Lebhaftigkeit des beſtändigen Wechſels mit fortgeriſſen wird. Solche Leute werden gewöhnlich für geiſtvoll gehalten,

Digitized by Google

und ſind auch wirklich voll allerlei Geiſt. Die abſpringendſten Reflexionen, die grellſten Witze, phantaſtiſche Anſichten und die kühnſten Schlüſſe ſind die Früchte, woran man ſie im Umgang ſogleich erkennt. Jedes urbildliche Denken, ſchöpferiſche Ideenzeugung, Geſtalt und Haltung des Gedankenlebens überhaupt iſt ihnen ganz fremd; es iſt unmöglich, ſie feſtzuhalten und darauf zurückzuführen; ſie ſind ſich in Allem, was ſie reden und thun, keiner innern Quelle, keiner Einheit bewußt, können auch, was ſie reden und thun, nicht ſo recht verantworten, weil Alles, was Einbildungskraft, Verſtand, Phantaſie ſpielend und durchkreuzend erzeugt, aus nichts Anderem, als aus einer überreichen Vorſtellungskraft aufbrauſet. In einer Zeit, wo es viele ſolcher Menſchen giebt, wird man daher auch wenig neue ſchöpferiſche Gebilde der Kunſt und Wiſſenſchaft erblicken. Daß es aber viele ſolcher Menſchen giebt, hat, mit einigen Ausnahmen, die in andern Umſtänden gegründet ſind, gewiß die falſche Erziehung in neuerer Zeit verſchuldet. Da nicht nur, wie bekannt, zu Vielerlei mit der Jugend getrieben wird, man ihr nicht nur von allem, wie man meinte, Wiſſenswürdigen allgemeine Begriffe beizubringen für nöthig hält, die Erfahrungs- und Buchweisheit aller Zeiten und Menſchen in ihr Vorſtellungsvermögen hineinredend und leſend und erklärend, ſondern ſie auch ſo früh als möglich alles geſellſchaftliche Thun und Treiben mitgenießen und mitmachen läßt, damit ja die Jungen zwitſchern, wie die Alten ſingen. Bei guten Anlagen treibt das auch ſchöne Früchte: die jungen Leute können von Allem mitſprechen, ſind lebhaft, witzig, altklug, vorſchnell, aber dann auch, wie die Erfahrung ſattſam gelehrt hat, auf ein urſprüngliches, feſtes, ſtetiges Anſchauen, auf ein ſelbſtſtändiges ideelles Denken, als das Hauptmerkmal unſerer geiſtigen Natur, äußerſt ſchwer zurückzubringen. Dieſe Kräfte ſind dann offenbar durch die Ueppigkeit und naturwidrige Einflüſſe der übrigen ſchon geſchwächt; die ganze geiſtige Triebkraft hat dann ſchon eine verkehrte Richtung genommen. Aber, wird man ſagen, ſollen denn Einbildungskraft und Phantaſie gar nicht, ſollen ſie mit den übrigen Seelenkräften nicht gleichzeitig geübt werden? — Laſſet uns zuvor ihr Eigenthümliches, ihr Unterſcheidendes in's Auge faſſen, ihre gegenſeitige Stellung und Richtung und ihren Einfluß aufeinander, um

Digitized by Google

auf dieſe Frage zurückzukommen. Sie ſind eben ſo weſentliche Erkennungsorgane des Geiſtes, als die Anſchauungskraft, für ſich genommen. Wie dieſe Bilderzeugung iſt, ſo iſt

B. die Einbildungskraft Bildgleichung. Weil man die Anſchauung nicht als eigentliche Urkraft des denkenden Geiſtes betrachtete, wenigſtens ihr Geſetz und ihren Einfluß ſich nicht klar machte, ſo wußte man die Ideenverknüpfung ſich nicht anders zu erklären, als daß man ſie der Einbildungskraft zuſchrieb und in dieſer etwas Erzeugendes annahm, da ſich der Geiſt doch in ihr ſehr leidend verhält. Man überſah, daß ſchon vorher bildlich von ihm erzeugt ſein mußte, was die Einbildungskraft verknüpfen ſoll. Hätte man aber eine vorangehende geiſtige Bilderzeugung angenommen, ſo war zu unterſuchen, in welchem Verhältniſſe dann die Einbildungskraft zu ihr ſtehe, in der doch unleugbar auch ein geiſtiges Schauen enthalten iſt. Man konnte der Natur wol zutrauen, daß ſie keine Thätigkeit ſo einzeln anlege, ihre Wirkungen ſo unverbunden und abgebrochen hinſtelle. Iſt einmal ein urbildliches Schauen dem Geiſte weſentlich, ſo muß man doch wol, um folgerecht zu ſein, annehmen, daß es, wie jede Kraft, auch ſeine Stetigkeit, ſeine Steigerung, ſein Höchſtes habe, worauf es gerichtet hinſtrebe. Aber man betrachtete Anſchauungen, Vorſtellungen, Einbildungen, Phantaſien wirklich als einzelne, unverbundene, abgebrochene Thätigkeiten der ſogenannten untern Seelenkräfte, den höhern (intellectuellen) dienſtbar, die daraus, wie die Glieder des Leibes aus dem Magen, ihre Nahrung zögen. Knüpft ſich an die geiſtig erzeugten Bilder, die Anſchauungen, die Reflexion; fängt der Verſtand an, in Begriffen, Urtheilen und Schlüſſen zu arbeiten: ſo bleibt ja die nächſte Frage: wohin treibt die Natur ihre Bild- oder Schaukraft? giebt ſie ſolche auf, ſobald ſie dem Verſtande gedient hat? — Davon ſagt uns ja die Erfahrung jeder ſchöpferiſchen Werkthätigkeit das Gegentheil. Oder glaubt man, daß ſie ſich ganz in die Erzeugniſſe des Verſtandes verliere, daß dieſer in ſeinen höchſten Wirkungen immer nur ein geſteigertes Schauen ſei? — Das hieße die Begriffe verwirren. Solche Fragen löſen ſich alle von ſelbſt, wenn ſich erweiſen läßt, wie die urſprüngliche Schaukraft, als ſolche, ihrer Natur nach im Bilde fortwirkt. Hat der Geiſt dieſes, als

Digitized by Google

ein durchaus inneres Erzeugniß, in's Bewußtſein gefaßt, ſo iſt die nächſte Wirkung ſeines Anſchauens, daß er in die Sinnenwelt blickt und das in ſich tragende Bild an das Fremdartige ihrer Erſcheinungen heftet. Die Sinnenwelt ſteht alſo mit der Anſchauungswelt in unmittelbarem Gegenſatz, ungefähr wie der Wiederſchein im Waſſer mit den wirklichen Gegenſtänden. In ſeinen Anſchauungsreihen leuchtet ihm das Weſentliche und Wirkliche der Dinge in der Art vor, daß ihr Bild in der ſtillen Fluth der Sinnenwelt überall zurückgeworfen wird. Hier iſt alſo ſinnlicher Weiſe die forttreibende Bildkraft zu ſuchen, wie intellectueller Weiſe aus den Verhältniſſen der Anſchauungen ſelbſt und für ſich allein ſich Reflexe für die forttreibende Verſtandeskraft bilden, und wie die Ergebniſſe der letztern Begriffe, Urtheile, Schlüſſe werden, ſo ſind die Ergebniſſe der erſtern Einbildungen. Es iſt alſo ein doppelter Ausfluß des geiſtigen Lebens aus den Anſchauungen bemerkbar; der eine leitet fortzeugend in die überſinnliche, der andere in die ſinnliche Welt, und nur, wo beide ſich vereinigen und durchdringen, iſt das vollkommenſte geiſtige Leben, wie nachher gezeigt werden ſoll. Es wird vielleicht auffallen, daß wir die Einbildung von der Anſchauung ableiten und in der erſten eine Steigerung der Bildkraft annehmen. Es iſt aber durchaus der geiſtigen Natur gemäß, daß die Wirklichkeit dem Scheine, daß das Urbild dem Nachbilde vorangehe. Ein umgekehrtes Verhältniß iſt nicht denkbar, iſt Unnatur. Wenn der Dichter, der plaſtiſche Künſtler das Leben und die Natur in Bildern auffaſſen, ſo iſt das Bild, worin ſie etwas einkleiden, immer nur Gegenbild, gleichſam nur Wiederſchein des geiſtigen Bildes. In der Einbildung nimmt daher der Geiſt Unwirkliches für Wirkliches, in der Anſchauung nur Wirkliches; bei der Einbildung leitet der Schein zum Bilde, bei der Anſchauung das Weſen der Sache; bei der erſtern iſt kein Erzeugen, da das Bild urplötzlich, nur durch allgemeine Aehnlichkeit mit dem Gegenſtande hervorgerufen vor die Seele tritt, dagegen es bei der Anſchauung ſich erſt aus einem Urſtoff entwickelnd darſtellt. Wenn der Wanderer auf dem Kirchhofe einen Schatten für ein Geſpenſt, oder im Walde beim Mondlicht einen gekappten Baumſtamm für etwas Lebendiges hält; wenn Jemand gewiſſe körperliche Zufälle für dieſe oder jene

Krankheit nimmt, oder einer Reliquie Wunderkräfte zuſchreibt ſo bilden ſie ſich etwas ein. Wer aber die Gründe und Folgen einer Thathandlung aneinanderreiht, oder die aus einem Urmaße ſich erzeugenden Größen, die aus einem Grundverhältniß entſpringenden Geſetze, die aus einer Grundform ſich entwickelnden Geſtalten, die aus einem Wurzelwort entſpringenden Abwandlungen, die aus einem Grundton ſich erzeugenden Melodien u. ſ. w., der ſchaut an.

Man würde uns aber nicht verſtehen, wenn man aus dem Geſagten folgern wollte, daß die Einbildungskraft als nur auf den Schein gerichtet, keine nothwendige Thätigkeit der geiſtigen Bildkraft überhaupt wäre, daß ſie wol gar ein üppiger, nicht ſelten ſchädlicher Auswuchs des Anſchauungsvermögens ſein könne. Wo ſie letzteres wird, hat ſie ſicherlich nicht mehr in der Anſchauung ihr feſtes Ufer, und was ſie dann in ihren Spiegel aufnimmt, kann nicht anders als geſtaltlos ſein. Die Natur, die überall auf bewundernswürdige Weiſe Gegenſätze zu vereinigen weiß, thut auch das Nämliche mit dem Geiſte; ja es iſt, als ob ſie dieſen eben durch den Gegenſatz zu höherer Schwungkraft beflügeln will, und als ob ſein inneres Leben eben dadurch wachſe und ſich erweitere. Sei auch das Anſchauungsvermögen noch ſo fruchtbar und ausgedehnt, ſo würde es, losgetrennt von der Einbildungskraft, wie auch nicht ſelten die Erfahrung beweiſt, immer nur die überſinnliche Welt der Begriffe beleben; der Geiſt müßte am Ende die Spur der Gegenwart verlieren; denn wo wäre etwas, das ihn aus der Verſtandeshöhe wieder herabzöge? Die Sinne ſelbſt wären ja ohne Einbildungskraft nur auf ewiges Einerlei, auf ein gemeinſchaftliches Wahrnehmen beſchränkt, und das ſogar weniger ausrichten kann, als bei den Thieren, denen der Inſtinkt dabei zu Hülfe kommt. Wie weiſe iſt es alſo von der Mutter Natur, daß die nämliche Kraft, die den Geiſt in die überſinnliche Welt einführt, ihn auch in der Gegenwart feſt hält, und lediglich durch die Gegenſätze der Kraftäußerung. Wir dürfen nur auf den allgemeinen Ausdruck des Geiſtes, auf die Sprache ſehen, um das Geſagte zu erweiſen. Welchen Umfang auch eine Sprache an Wurzelwörtern hat, wie fruchtbar die Ableitung derſelben iſt: was wollte der Geiſt mit dieſen Anſchauungen

Digitized by Google

wol für das bewegte Reich der Erſcheinungen anfangen, wenn ihm die Einbildungskraft nicht durch den ſogenannten figürlichen oder uneigentlichen Ausdruck zu Hülfe käme, der, wie man weiß, in jeder Sprache den Umfang der eigentlichen Bezeichnung bei weitem überſteigt, ſo daß wir ohne ihn faſt keines einzigen Gedankens Herr ſein können. Und wie die Einbildungskraft hier ſchon mittelſt des bloßen Zeichens ein unendlich mannigfacher Wiederſchein unſerer Anſchauungen wird, und nach dem Geſetz der Aehnlichkeit den geiſtigen Erkennungskreis im Sinnlichen wie im Ueberſinnlichen unendlich erweitert, ſo auch in der Wirklichkeit der Dinge und in allem menſchlichen Handeln. Mag der bildende Künſtler z. B. noch ſo viele ſchöne Kunſtgebilde wirklich geſehen haben und in ſeinem Geiſte die reichſten Anſchauungen von ſchönen Formen tragen: wie viele Fälle kommen ihm vor, wo er mit dieſen doch nicht ausreicht; was er dann in ſeinen Kunſtgebilden hinzuthut, der ſich gemachten Aufgabe zu entſprechen, iſt es nicht Werk der Einbildungskraft, die nach ihrem Geſetze ſeine Hand leitet, daß ſie nicht die in ſeiner Anſchauung ruhende Form ſelber, welche für den gegebenen Fall nicht paſſend wäre, ſondern nur irgend eine aus ihr ihm vorſchwebende Aehnlichkeit darſtellt? — Wie vermöchte der Schauſpieler irgend einen Charakter, z. B. den Geizigen, ohne Einbildungskraft darzuſtellen? — Doch es iſt längſt bekannt, daß kein Künſtler ohne ſie etwas leiſtet; ich will mich hier nur darauf beziehen, daß ſie kein für ſich angelegtes, kein urſprüngliches Geiſtesvermögen iſt, ſondern ihre w a h r e Quelle in der Anſchauung hat. Nur ſo weit der Schauſpieler viele Geizige beobachtet, und aus dem Leben oder aus Kunſtdarſtellungen viele beſondere Züge geſammelt und in ihrer Einheit verknüpft hat, nur ſo weit wird es ihm gelingen, das innere Bild, was er in ſich trägt, in ſein Spiel einzukleiden und als äußeres Bild wieder zu geben. Dann bewundern wir nicht ſowol ſeine Einbildungs-, als vielmehr ſeine ideelle Kraft, und jene erſcheint uns dieſer ſo untergeordnet, daß wir ſeinen Werth faſt nur nach dieſer beurtheilen. Die Einbildungskraft iſt alſo, wie wir ſehen, dasjenige Vermögen, wodurch die ideelle Kraft recht eigentlich in's Leben tritt, oder vielmehr, wodurch Alles, was die An-

ſchauung aus dem Leben geſchöpft, in unendlich mannigfacher Geſtaltung wieder dahin zurückfließt. Das lehrt uns ſchon die früheſte Kinderwelt in ihren Spielen. Wenn der Knabe auf ſeinem Stecken reitet, und das Mädchen ihre Puppe kleidet, kurz alle Handlungen, die ſie dem Leben auf tauſendfach ſich verändernde Weiſe nachbilden, ergötzen uns durch das Spiel ihrer Einbildungskraft, die, wenn auch auf die unförmlichſte und unſcheinbarſte Weiſe und den widerſprechendſten Mitteln und Bezeichnungen, immer verwirklicht, was der anſchauende Geiſt aus dem Leben erkannt hat. *) Es bedarf auch nicht erſt der Beweiſe, daß, was ſie bei Kindern im Spielen thut, ſie auch bei Erwachſenen ihr ganzes Leben hindurch in der Wirklichkeit fortſetzt. Jeder weiß das aus Erfahrung. Wer wirklich Anſchauungen hat, hat auch in dem, wo er ſie hat und ſo weit er ſie hat, und nach dem Maßſtabe ihrer Stärke und Klarheit, ſeinen eigenen Witz, ſeine ihm eigenthümliche Einkleidung des Wortes, wie der That, in ſeinem ganzen Weſen und Leben ſeine, wenn ich ſo ſagen darf, eigene Gebehrdung. Und ſomit iſt die Einbildungskraft dem Geiſte etwas weſentlich Nothwendiges, etwas, wodurch die Originalität in dem ganzen Sein des Menſchen ſich ausſpricht, und wodurch ſich der Geiſt die Wirklichkeit geſtaltet; aber das iſt ſie auch nur, wo ſie aus ihrer Quelle unvermiſcht und lebendig fließt; ſie iſt dann die naturgemäße Steigerung der urſprünglich zeugenden Kraft zum wirklichen Schaffen. Alles verbindet ſich dann und iſt Eins. Geben wir ihr eine andere

---

*) Wie bildend iſt, von dieſer Seite betrachtet, das Spielen der Kinder! Wie muß man aber auch ſelbſt Kind ſein, um mit ihnen in der Art zu ſpielen, daß man ſo ganz ihren eigenen Ideen folgt, ihnen bloß in den Mitteln zu ihren Zwecken Handbietung thut, ihre Anſichten verknüpfen hilft und den Wirkungen ihrer Einbildungskraft, ſo zu ſagen, nur das rechte Geſchick, nur die rechte Geſtaltung giebt. Wer das verſteht, thut wahrlich mehr für die weſentliche Entfaltung ihrer Grundkräfte, als wer ihnen ſelbſt noch ſo ſchöne Hiſtörchen vorerzählt, ſie mit Bilderchen ergötzt, ihnen Charaden aufgiebt, oder ſie recht kunſtmäßig nach vorgeſchriebenen Regeln und Problemen ſpielen läßt.

Digitized by Google

Quelle, führen wir ſie zu früh mittelſt des Vorſtellungsvermögens, noch ehe ſie in der Urſprünglichkeit ihres eignen Bildens, Verknüpfens und Geſtaltens Reichthum, Stärke und Reife erlangt hat, in eine fremde Welt von Bildern, Einkleidungen und Geſtalten ein, ſo vermag ſie weiter nichts, als an dieſen ſich entzünden und mit auffſlackerndem Feuer umherſchweifen, ohne einen Ruhepunkt zu finden, und mit ihrer ſchaffenden Natur das Leben ſelbſt zu ergreifen und ſich darin wahr und klar abzuſpiegeln; ſo verwirrt ſich der Zeugungstrieb des anſchauenden Geiſtes, der nun in ſeiner Verwirrung aus ihr allein ſchöpft, das äußere Bild zum innern macht, den Schatten für das Weſen und den Schein für die Wahrheit nimmt, und ſomit unaufhörlich in einer Welt von Täuſchungen und Träumen lebt. Wer kennt nicht die Ausgeburten einer ſolchen kranken Einbildungskraft und ihren ſchädlichen Einfluß auf alle Geiſtes- und Gemüthskräfte? So allein herrſchend iſt ihr alles Empfinden, Denken und Handeln untergeordnet, ſelbſt der religiöſe Glaube. Das Zeichen iſt ihr Alles, in dem Zeichen lebt und webt ſie, in Hyazinthen und Karfunkeln, in Heiligenbildern und Krucifixen, ja Engel und Teufel müſſen ihr zur Folie des ſittlichen Lebens dienen. Solche Menſchen kennen auch keine andere Wirklichkeit und Wahrheit, und nach echt Don Quixotiſcher Art ſind ſie in ihren Trachten, Gebehrden, Worten und Werken Alles, was ihre Einbildungskraft ihnen vorgaukelt; ſie ſind bald franzöſiſch, bald griechiſch, bald deutſch, bald ritterlich, bald knechtiſch, bald proteſtantiſch, bald katholiſch, bald fromm und heilig, bald zügellos thieriſch; ſie nehmen in den Sitten, in der Kunſt, in den Wiſſenſchaften ſogar die Fehler, die Gebrechen, die Manieren, den Ton, den Ausdruck und die Irrthümer ihrer Helden an, die ihre Urbilder ſind, um, wie Don Quixote, etwas Aehnliches vorzuſtellen; und in ſittlichen Verhältniſſen ſind ſie, wie die Schrift ſie bezeichnet, ſolche, die in Schafskleidern zu uns kommen, und inwendig reißende Wölfe ſind.

Wie man aber in der Jugendbildung die Entwicklung und Befeſtigung des geiſtigen Anſchauens überging oder falſch betrieb, ſo ſorgte man dagegen recht gefliſſentlich für ein Ueber-

gewicht der Einbildungskraft, indem man dieſe durch Leſerei, Unterricht und Beiſpiel die ganze Zeichenwelt ſolcher Urbilder einſaugen ließ, was dann auch eine ähnliche Scheinkraft hervorbrachte, wie ſchon bemerkt iſt, in der ſich ſo viele junge Leute ihren Urbildern ganz gleich gebehrden. Ja man glaubt auf manchen Schulen recht abſonderlich auf die Einbildungskraft durch dazu geeigneten Stoff, ſowie abſonderlich auf den Verſtand und das Gedächtniß wirken zu müſſen. Wer aber kein eigenes Außenbild zum innern findet, — weil ihm dieſes fehlt oder unklar iſt, — deſſen Einbildungskraft hat doch kein freies Spiel, wie viele fremde Bilder ſie ſich auch aneignen mag; — ſie wird ſich jederzeit nur dieſer, oder höchſtens ähnlicher entladen, wie auch die vielen Reminiscenzen unſerer neueren Dichter und Künſtler in ihren Darſtellungen beweiſen. Das Eigenthümliche und Selbſtſtändige der Einbildungskraft geht auf die Weiſe eben ſo verloren, wie bei aufgedrungenen oder überlieferten Begriffen das Eigenthümliche des Urtheils ohne Anſchauungen. Die Natur iſt in ihren Kräften überall verbunden und ein Ganzes. Im Verfolg dieſer Unterſuchungen werden wir uns noch mehr davon überzeugen. Wir betrachten zunächſt eine verwandte geiſtige Grundkraft:

C. die Phantaſie, oder Bilddichtung. In ihr finden wir die höchſte Steigerung des geiſtigen Schauens, und zwar ebenfalls wieder durch den Gegenſatz von Einbildung. Bei dieſer hat das Bild durch den Schein, durch Aehnlichkeiten Bezug auf etwas Wirkliches, das innerlich im Geiſte ruhend, in jenem zurückſtrahlt, in einem ſinnlichen Gewande ſichtbar wird; bei der Phantaſie hat es keine Beziehung darauf. Wie es ſich im Leben oder in Kunſtdarſtellungen ausſprechen mag, es iſt das freie Werk der Dichtung. Wie in der Anſchauung durch Folgefaſſung des aus einem Punkte ſich entwickelnden Mannigfaltigen zur Einheit die Grundideen oder Urbilder des Lebens, ſo wie des Weſens der Dinge, mit einem Wort, der Wirklichkeit entſtehen, ſo erzeugt die Phantaſie wider aus der Idee ein weſenloſes Bild des Lebens und der Dinge, was inſofern als Dichtung, als ein freier, in keiner Erfahrung gegebener, gerade ſo und nicht anders gefaßter Ausdruck der Idee ſelber erſcheint. Denn wenn das Bild

der Anſchauung ein Weſenbild, ein Abdruck von etwas im Geiſte iſt, ſo hätte ja die Natur etwas ſehr Unvollkommenes gethan, und die geiſtige Erkennungskraft und Freiheit ſehr beſchränkt angelegt, hätte ſie nicht dem Geiſte zugleich das Vermögen gegeben, in dem Ausdruck der Idee an ſich ganz unabhängig von der Wirklichkeit zu handeln. Ja in dieſem Vermögen iſt, wie bekannt, des Menſchen freie und eigenthümliche Schöpferkraft zu ſuchen. Ohne ſolches würden die ſchönen Geſtalten des Bildhauers z. B., wenn auch noch ſo vollendet, uns immer nur die Weſenbilder ſeiner Anſchauungen, immer nur, was er aus der Wirklichkeit geiſtiger Weiſe verknüpft hat, vergegenwärtigen; ſeiner Phantaſie hingegen verdanken wir den Apollo, die Venus u. ſ. w., die kein Abdruck ſind von dem, was er angeſchaut, ſondern Ausdruck des durch Anſchauung frei Erzeugten. Phantaſie und Anſchauung, als Geiſtesthätigkeiten zwar durch das gemeinſame Merkmal der Erzeugung verwandt, ſind daher weſentlich darin unterſchieden, daß in der erzeugenden Kraft der Anſchauung das Geſetz der Nothwendigkeit herrſcht, ohne welche ſich keine Theilfolge des in der Wirklichkeit Gegebenen, als Ganzes, als Bild erfaſſen läßt; die erzeugende Kraft der Phantaſie iſt aber an dieſes Geſetz nicht gebunden, ſie verknüpft ſchon durch Anſchauung Erzeugtes zu einem neuen weſenloſen Bilde; in dieſer Verknüpfung kennt ſie keine andere Nothwendigkeit, als die ihr die weſenloſe Neuheit zur Aufgabe macht. Dabei iſt ſie aber mit der Anſchauung und Einbildung in ſtetiger Verbindung, das Leben zu geſtalten, oder eigentlicher, die Formen des Lebens in ſtetigem Wechſel zu veredeln und zu vollenden. Die Einbildungskraft, wenn gleich weniger ideell, iſt dazu gleichſam die Mittlerin, ſofern ſie, nach ihrem Geſchäft der Gleichſtellung oder Vergleichung, den Geiſt die Mitte erkennen läßt, wodurch die Phantaſie Ideen ausdrückt oder in's Leben einführt. So ſehen wir es bei den Kindern im Spiele, wenn ſie die Anſchauungen ihres Lebens handelnd ſich vergegenwärtigen; die Einbildungskraft kommt ihnen dabei auf alle mögliche Weiſe zu Hülfe, aber indem ſich ihnen die Wirklichkeit in den unſcheinbarſten Verknüpfungen und Mitteln abſpiegelt, geſchieht es plötzlich, wenn ſie nach letzten lange

herumgetappt und verſucht haben, daß ihnen aus dem Verwirklichten, was ſie nicht mehr befriedigt, irgend eine Idee aufgeht, womit ſie Neues, nie Geſehenes, nie Erfahrenes darſtellen. Wir ſtehen dann gewöhnlich und ſehen zu und wiſſen nicht, was es werden ſoll; ſie aber wiſſen es wol, wenn ſie uns gleich ihre Dichtung nicht bezeichnen können. So erweitert ſich ihnen das Leben, indem ſie aus der Erfahrung zur geiſtigſten Höhe des Anſchauens hinaufſteigen und in der Dichtung die Wahrheit ſuchen. Und ſo erweitert ſich, wo die Natur in ihrem Gange bleibt, das Leben jedes einzelnen Menſchen. Je vollſtändiger die Anſchauungspunkte der Erfahrung in's Bewußtſein kommen, je klarer ſich dem Geiſte alle Theilvorſtellungen aus ihnen im Zuſammenhang entwikkeln, je ſicherer und fertiger er ihre Verknüpfungen in Eins faßt, je ſchneller er ſie durchläuft und auflöſet, deſto leichter wird — ganz abgeſehen von dem Leben, was damit in die Verſtandeskräfte dringt, und was noch für ſich betrachtet werden ſoll — die Einbildung jene Gedankenbilder in die Wirklichkeit hinüber tragen, das innere Leben an das äußere heften, deſto leichter wird der Geiſt die Zeichen, die Mittel, die Hülfen für ſein Handeln finden, und in der Beſchränktheit deſſelben wächſt ihm die Freiheit, er will und kann nicht anders, er muß ſich ausdehnen in's Unendliche, er ſucht den Uebergang, er ſucht die Spur, indem er die Wirklichkeit mit ihren Schranken verläßt; aus dem in ſich tragenden Grundbilde derſelben ſucht er das Urbild der Möglichkeit; es ſteigt ihm auf, getragen von ſeinem Glauben, Ahnen und Hoffen, und ſo ſchwingt er ſich aus der Uranſchauung des Seins in die des Werdens, aus der Gegenwart in die Zukunft hinüber, aus dem Kreiſe der Wahrheit in den Kreis der Dichtung; nicht mehr die Sinne, Beobachtung und Erfahrung treten in's Leben ein; ihr Same iſt ihm aufgegangen, die Phantaſie treibt die Frucht, ſie iſt nun die Sonne ſeines Handelns, und die Frucht wird um ſo herrlicher gedeihen, je reiner und kräftiger der Same geweſen. Nur aus gereiften Anſchauungen kann ſich ein ſchönes Werden geſtalten. So iſt der Menſch mit der Phantaſie dem Leben immer voraus, und zugleich wie durch einen Zauberring an daſſelbe gefeſſelt und

Digitized by Google

in ein ſolches ſich immer wieder zurückbewegend; ohne ſie ſtände er ewig in der Wirklichkeit der Dinge gebannt, deren Form ſich ihm nie veredelte, der er nichts zu nehmen und nichts wiederzugeben hätte. Und ſo iſt es, wo die geiſtigen Bildkräfte, Anſchauung, Einbildung und Phantaſie nicht in der angedeuteten Urſprünglichkeit und Freiheit, nicht in ihrer Wechſelwirkung erhalten werden, oder wo dem entgegen gewirkt wird. Das Vorſtellungsvermögen ſchöpft, wie wir wiſſen, aus äußern und innern Wahrnehmungen und Empfindungen; Leben, Wiſſenſchaft und Kunſt bieten dazu Stoff in Menge und in herrlicher Geſtalt; glaubt man aber, daß man nur den Geiſt gleich von Anfang an in dieſe Muſterbilder einführen dürfe, um ſeine Bildkraft zu wecken und zu beleben, ſo iſt dieſe Abſicht zwar nicht zu verfehlen, ſie iſt aber nicht die Abſicht der Natur. Die Mannigfaltigkeit von Formen und Darſtellungen, auch den edelſten und gelungenſten, die der Menſch aus ſolchen Muſterbildern gewinnt, hilft ihm höchſtens bei guten Anlagen zu glücklichen Nachbildungen; auf ſein Wiſſen und Können geſehen und auf das Leben, ſo lehrt die Erfahrung, daß es oft auch nichts weiter als Copie davon iſt. Man kann auch nichts weiter erwarten, da das Gefühl nur von außen, eben von ſolchen Muſterbildern, angefacht wird und Einbildungskraft und Phantaſie in Brand ſetzt, ſtatt es von innen kommen ſollte. Um einige Beiſpiele zu geben, ſo kann Jemand die Werke der vortrefflichſten Dichter ſo in ſeinen Geiſt aufnehmen, daß er mit ihren Bildern und Formen auf's innigſte vertraut wird, und Einbildungskraft, Phantaſie und ein Gemüth von guten Anlagen vorausgeſetzt, wird ihm wol etwas Aehnliches gelingen, aber darum kann er noch kein Dichter ſein. Ein eigenthümliches Schaffen und Geſtalten wird ihm nur gelingen, wenn er die Natur und den Menſchen in ihrem Leben ſelber anſchaut, d. h. die Bilder dieſes Lebens in und aus ſich ſelbſt erzeugt hat, dann wird auch das ſie begleitende Gefühl ein eigenthümliches, ihr Wiederſchein, der mittelſt der Einkleidung auf die Wirklichkeit fällt, ein wahrer und kräftiger, und die aus der Uridee neu ſich entwickelnde Geſtalt des Stoffes wahre Dichtung ſein. Etwas Anderes iſt es mit dieſen Eigenſchaften, vor die ſchon

Digitized by Google

vollendete Muſterbilder des Lebens treten; was der Geiſt dann von ihnen auffaßt, kann ihm wahrer Reichthum werden und ſeine Kraft veredeln, nur muß die urſprüngliche Freiheit und das Schöpferiſche ſeines Grundweſens nicht darunter leiden.

Wie den Dichtern, ſo begegnet es auch den Philoſophen und Rednern gar häufig, daß ihr Wiſſen, wie die Form deſſelben, nur Abdruck ſich angeeigneter, kein freier, eigenthümlicher Ausdruck ſich in ihnen ſelber erzeugter Ideen iſt. Und ſo verhält es ſich auch mit allen Formen des bürgerlichen, wie des geſelligen Leben, die den Geiſt zu einem Chamäleon machen.

Der ſpäterhin für die Menſchenbildung daraus zu ziehenden Folgerungen wegen iſt es nöthig, noch die dreifache Verſchiedenheit und Steigerung der Dichtung zu bemerken:

1) diejenige, wo das Urbild im Leben angeſchaut wird, ſich durch das Leben verwirklichend. Dieß iſt die Phantaſie des Handelns, die jeden Menſchen mehr oder weniger in ſeinem Thun begleitet, die aus dem Gewirkten immer wieder hinaus in neue Kreiſe tritt, und im unaufhörlichen Widerſtreit mit dem Leben durch immer wechſelnde Formen nach Erreichung des Urbildes ſtrebt;

2) diejenige, wo das Leben im Urbilde angeſchaut wird. Hier iſt aller Widerſtreit entfernt, die Wirklichkeit tritt in die vollendetere Form und ſpricht ſich durch erreichtes Urbild aus. Dieß iſt die Phantaſie des im eingeſchränkeren Sinne genannten Dichtens, die auch nur dem Dichter vorzugsweiſe beigelegt wird;

3) diejenige, wo das Urbild rein als ſolches, ganz abgeſehen vom Leben, angeſchaut wird. Dieß iſt die Phantaſie des Philoſophirens. Wie im erſten und unterſten Grade die Wahrheit wandelbar erſcheint, im zweiten auf Täuſchung beruht, ſie ſteht ſie im dritten unwandelbar feſt und weſentlich. Alle drei Grade berühren ſich indeß auf's innigſte. Die höchſte Vollendung des erſten grenzt an den zweiten, wenn das beſeelende Urbild unſer Handeln ſo durchdringt, daß es als Poeſie erſcheint. Und die höchſte Vollendung des zweiten an den dritten, wenn der Dichter das Leben nach dem Urbilde des Philoſophen aufſtellt, ſo wie dieſes für ſich das allgemeine

Digitized by Google

Geſetz des Menſchheit=Lebens ausdrückt.*) Im erſten Grade geſtaltet ſich die Wirklichkeit nach dem Urbilde, und das Geſetz dieſer Geſtaltung hält uns der Dichter vor. Im zweiten Grade verwandelt ſich die Wirklichkeit wieder in Dichtung, und das Geſetz dieſer Dichtung giebt uns der Philoſoph. Wovon ausgegangen wird, dahin iſt wieder zurückzukehren. Nur in dieſem ſchönen Bunde iſt ein ewiges Steigen der Menſchheit=Bildung möglich. Und die Geſchichte lehrt auch, daß ſie wirklich geweſen bei allen Völkern, wo ein urſprüngliches Selbſtbilden ſtatt gefunden; wir wiſſen auch, daß auf ihren frühern Bildungsſtufen Dichter und Philoſophen ihre Führer geweſen ſind, und daß dieſe auch auf jeder Stufe ihrer Erzeugniſſe die Farbe und Geſtalt des jedesmaligen Volkslebens gegeben, und daß, wie dieſes durch Einfluß des bildenden Zeitgeiſtes in edlere Formen übergegangen, auch jene immer idealer geworden. Eben ſo erfahrungsmäßig iſt aber auch, daß Völker, wenn die Phantaſie ihres Handelns ſich in Formen erſchöpft hat und ſie wieder zu einem gewiſſen rohen Anfang der Dinge zurückkehren, daß ſie dann auch den ſo belebenden Sinn für Poeſie verlieren, ſo wie, daß auch Dichter, wenn ſie jener Phantaſie des Handelns bis zur höchſten Stufe unter Leitung der eben ſo fortgeſchrittenen Philoſophen gefolgt ſind, mit dieſer faſt zugleich umkehren, und ſich an die rohe Wiedergeburt des Lebens anſchließen, während ihnen die Philoſophie ebenfalls wieder in ihrer nackten und dürftigen Urgeſtalt vorleuchtet.

Nach Unterſcheidung der beſondern Erkennungskräfte des Geiſtes, wie ich ſie in der urſprünglichen Anſchauung, Einbildung und Phantaſie angedeutet habe, richten wir unſere Betrachtungen wieder auf erſtere. Was bisher davon geſagt wurde, betraf bloß ihr Entſtehen, nicht wie ſie ſchon gebildet,

*) Aus dieſer dreifachen Verſchiedenheit läßt ſich auch erklären, warum Dichter ſo wenig zum Handeln taugen; ſie haben für die Wirklichkeit keine Phantaſie. Leichter vereinigt ſich noch der Dichter und Philoſoph in Einer Perſon, wiewol immer auch ſelten, weil Täuſchung, als Element des Dichters, der Natur der philoſophiſchen Anſchauung ganz entgegen iſt.

Digitized by Google

ſich offenbart und wirkt. Um uns dieſes klar zu machen, ſind wir genöthigt, noch vorher einige Begriffe zu beſtimmen. Gewöhnlich ſetzt man der Anſchauung das Gefühl entgegen, indem man jene für ein plötzlich eintretendes geiſtiges Erkennen, und das Gefühl für ein eben ſo plötzliches Empfinden nimmt. Man unterſcheidet inſofern beides nur als beſondere Geiſtes- und Gemüthswirkungen und überſieht, was ihnen nothwendig vorangegangen. Nichts läßt ſich anſchauen, was nicht vorher in ſeiner Theilfolge zu einem Sachbilde verknüpft und durch's Bewußtſein in Eins gefaßt iſt; und nichts läßt ſich fühlen, was nicht vorher in ſeiner Empfindungsfolge zu einer beſondern Gemüthsſtimmung verknüpft und als Gefühl in Eins gefaßt wurde. So reihen ſich z. B. im Gefühl der Freude alle einzelne Empfindungen an einander, die in irgend einem angenehmen Ereigniß ihren Grund haben, welches eben dieſe beſondere Stimmung weckt und beſtimmt, und ſo im Gegenſatz bei unangenehmen Gefühlen, gerade wie bei der Anſchauung der Anfangspunkt des Erkennens alle folgenden beſtimmt. Alle Form iſt Werk des Geiſtes, ſie iſt in der Anſchauung wie im Gefühl dieſelbe, und beides nur dem Inhalte nach verſchieden. Nur durch den Geiſt kann und ſoll der Menſch ein Ganzes ſein; und wie der Geiſt ſich mit dem Gemüthe verbindet, ſo auch dieſes mit dem Geiſte, d. h. das wahre Leben der Anſchauung ſoll nicht ohne Gefühl ſein, und das wahre Gefühl nicht ohne Anſchauung. Dieſe, auch auf Sachen allein bezogen, hat immer ihre ſie begleitenden Gefühle, die aus dem Verhältniß entſpringen, worin das Gemüth durch die geiſtige Thätigkeit verſetzt wird, wie das Gefühl der Neuheit, der Wahrheit, der Stärke in den Verknüpfungen des Geiſtes. Und daß auf der andern Seite wieder die Gefühle, worin ſich unſere beſondern Neigungen und Triebe ausſprechen, anſchauungsweiſe urſprünglich angeregt werden, und auch nur dann auf den Willen ihre Kraft und Wahrheit beweiſen, hat die Geſchichte der neuern Zeit gelehrt, wo die lebhafteſten Anſchauungen von Schmerzen und Noth das Mitleid zu den heldenmüthigſten Entſchließungen ſtimmte; ja es iſt keine Frage, daß ſolche, deren Gefühl in unmittelbaren Anſchauungen lebte, mit ungleich ſtärkerem und reinerem Ge-

Digitized by Google

müth geholfen haben, als ſolche, die aus der bloßen **Vorſtellung** der Schmerzen und Noth ſich dazu entſchloſſen. Weſſen Gefühl in den Anſchauungen eigner langwieriger Krankheiten, eigner Noth und Drangſale gelebt hat, wird in den meiſten Fällen, — und die Ausnahmen ſind unnatürlich, — mehr Mitgefühl und Hülfskraft für fremde Schmerzen, Noth und Drangſale haben, als wer von dieſen ſein Lebenlang unangefochten geblieben.

Sehen wir nun, wie ſich Anſchauungen und Gefühle begegnen, und wie ſie für ſich offenbar werden und in's Leben treten. Jene ruhen gebunden im Geiſte, wie ſie durch Erfahrung des Wo und Wann, uns ſelber oft unbewußt, ſich erzeugten; wir tragen ſie in uns, als ein verdecktes Bild. Eben ſo ruhen unſere Gefühle im Gemüthe, deſſen beſondere Stimmungen ſich ebenfalls vielfältig im Leben erzeugten, ohne daß wir auch der Gelegenheiten uns immer genau bewußt geblieben. Bietet uns die Erfahrung irgend einen Stoff, oder berührt uns ein Gedanke durch Mittheilung, oder indem er unſer Thun, unſer Wirken begleitet, oder aus der Betrachtung aufſteigt; plötzlich öffnet ſich, wenn wir für die uns ſichtbar werdenden Verknüpfungen eine Anſchauung in uns tragen, wie in Einem Augenblick Gemüth und Geiſt, jenes mit Aufregung des Gefühls der Neuheit, der Wahrheit u. ſ. w., und der Geiſt mit dem Bewußtwerden der ganzen Folgereihe ſelbſterzeugter Wahrnehmungen, von der die Decke, die ſie verhüllte, ſo plötzlich weicht, als die Dunkelheit der Nacht von den Gegenſtänden, wenn ein Blitz ſie erleuchtet, und wie dieſer ein immer ſich erneuerndes Oeffnen und Schließen der Wetterwolke iſt, ſo iſt auch jede kräftige und geiſtige Erſcheinung des Lebens ein immer wieder leuchtender Strahl, der auf die Welt unſerer Anſchauungen fällt, die wir mit Einem Blick durchlaufen, bis uns darin eigne Anſichten, eigne Begriffe, eigne Urtheile, eigne Bilder zur Rückwirkung auf jene Erſcheinungen begegnen. Solche Stunden ſind die eigentlichen Weiheſtunden der geiſtigen Kraft. Je reicher Jemand an Anſchauungen iſt, je mehr auf ſie eingewirkt wird, deſto ſchöpferiſcher und bildender wird ſein geiſtiges Sein ſich ausſprechen. Wie nun des Geiſtes Thätigkeit im Bilden der Anſchauung, der Form nach gegründet iſt

Digitized by Google

auf Zuſammenſetzung, ſo iſt ſein Erfaſſen derſelben gegründet der Form nach auf Auflöſung, und beides ſind die Grundgeſetze ihres Weſens. Eben ſo dürfen nur durch Begebenheiten, Lebensverhältniſſe, äußere Anläſſe, Neigungen, Triebe, beſondere Gefühle in uns geweckt werden, und die im Gemüthe ruhende Stimmung, worin die Empfindungsfolge gleichſam verhüllt iſt, öffnet ſich plötzlich dem ſchauenden Geiſte, der mit Einem Blick eben jene Empfindungsfolge durchläuft. Einen Freund anſchauen, wie ganz anders iſt es, als ihn ſich denken. Leicht aus dem Bemerkten erklärbar. Dieſes Anſchauen iſt mit dem durch irgend einen Anlaß geweckten Gefühl der Liebe vergeſellſchaftet, in welchem alle die einzeln empfundenen Reize des Freundes zuſammenfließen, und die Anſchauung verrichtet hier das mit beſonderm Wohlgefallen begleitete Geſchäft des Auflöſens; dagegen den Freund ſich denken, nichts weiter ſagt, als ihn nach ſeinen Eigenſchaften ſich vorſtellen. So ſehr auch dieſe Anſchauungen das Gemüth beleben mögen: es iſt immer keine Erkennung des Gefühls, wie im andern Falle bei der Anſchauung; und weil hier dieſe mit jenem ſich durchdringen, ſo läßt ſich auch erklären, daß Jeder ſeinen Freund verſchieden anſchauen wird, je nachdem ſein Gefühl gebildet iſt. Auf den Inhalt geſehen, giebt es alſo Sach- und Gefühlsanſchauungen, je nachdem ſich eine Folgeverknüpfung der Erſcheinungen, — ein Sachbild — oder eine Folgeentwicklung der Empfindungen — ein Gefühlsbild — im Bewußtſein erzeugt. Den Zornigen z. B. verſetzt die Gefühlsanſchauung der Beleidigung in Wuth, und der Beurtheilung unfähig, vermag er nichts weiter, als nur immer die ihm widerfahrene Kränkung in ihrer Empfindungsfolge aufzulöſen; er ſieht immer nur ſeinen Aerger, den Zuſammenhang der Sache ſieht er nicht, ſonſt würde er auch ſein eigener Richter ſein können. Und wie oft geht nicht die Gefühlsanſchauung der That vorher! Welchen Krieger, wenn er zum erſten Mal in die Schlacht geht, ergreift nicht Furcht und Grauen, und doch hat er noch eigentlich kein Bild von ihr; denn was er davon geleſen oder gehört, mag ſeine Vorſtellungskraft noch ſo lebhaft erfüllen, die Sache ſelbſt iſt doch, wie Alle aus Erfahrung behaupten, etwas ganz Anderes. Die ſich ereignenden Umſtände ſich oft gar nicht ſo gefährlich, als das

einmal in Angſt geſetzte Gemüth ſie aufnimmt, und der Furchtſame ſieht ſie nicht in ihrer wirklichen Verknüpfung, ſondern nur wie ſeine Furcht ſie verknüpft. Im Verlauf des Handelns, wenn er mitten in der Arbeit iſt, kommt er zur Auflöſung des Gefühls; andere Empfindungen, im Widerſtehen und Abwehren der Gefahr, verknüpfen ſich im Gefühl des Muthes, und der Geiſt, in zwei entgegengeſetzten Gefühlsanſchauungen begriffen, fängt an zu reflectiren, daß man ſich ſo und ſo auch wol verwehren und erhalten könne, — er wird des Gemüthes Herr.

Gleiche Bewandtniß hat es mit der Traurigkeit und dem Gram nach dem Hinſcheiden eines geliebten Gegenſtandes, wo es dem Geiſte oft ſogar Vergnügen macht, ſich in dieſen Gefühlsanſchauungen zu verlieren, wo er ſelbſt die Gelegenheiten ſucht und feſthält, die ihn darein verſetzen, und gern Alles flieht, was ihn darin ſtören könnte. Aber auch hier wird der Geiſt des Gemüthes Herr, wenn das Leben wieder entgegengeſetzte Stimmung erregt, in denen ſich jene Schmerzgefühle auflöſen, und es iſt bekannt, wie viel ſchon für den Traurigen gewonnen iſt, wenn er die Anſchauungen ſeines Schmerzgefühls erſt ausſprechen und die Empfindungen, worin es verſchlungen iſt, entwickeln kann. Wie ganz anders iſt es, wo dieſe Thätigkeit nicht erfolgt, wo ein düſterer, hinbrütender, verſchloſſener Gram die Seele umnachtet und aus dem heitern Tage der Wirklichkeit kein Strahl mehr in dieſe Nacht fällt: da wird der Geiſt vom Gemüthe niedergehalten. Mit den angenehmen Gefühlen verhält es ſich, wie Jeder weiß, eben ſo. Der Glückliche iſt ſelig im Auflöſen der Gefühlsanſchauung ſeines Glükkes, wie anders auch das wahre Bild der Sache iſt, das er jedoch nicht ſieht. Von den Wirkungen und Folgen dieſes doppelten Anſchauungsverhältniſſes mehr im folgenden Abſchnitt.

Daß übrigens dieſes Verhältniß ſich wirklich in der Menſchennatur findet, beweiſt ſchon die geiſtige Verſchiedenheit des Geſchlechts, indem das männliche wol ohne Zweifel mehr Sache, das weibliche mehr Gefühlsanſchauung beſitzt. Dieſer erfahrungsmäßigen Trennung ungeachtet iſt aber unbeſtreitbar gewiß, daß in jedem Geſchlecht nach Maßgabe ſeiner Eigenthümlichkeit Geiſt und Gemüth ſich einigen ſollen, in der Art, daß der männliche Geiſt mit den Sachen ſich bewußt bleibe der

Gefühle, und der weibliche mit den Gefühlen ſich bewußt bleibe der Sachen. Wer ſich in dem Einen oder in dem Andern verliert, verwirrt die Natur und zerfällt mit ſich ſelbſt und den Menſchen. Um dieß einzuſehen, beantworten wir die dritte Frage:

Was wird angeſchaut? Zunächſt, was unſern Sinnen erſcheint, ſowol die Körpergewalt, als die darin vorgehenden Veränderungen. Auf beides iſt die Aufmerkſamkeit des Geiſtes zugleich gerichtet, ſobald er ſeiner ſelbſt ſich bewußt zu werden anfängt, oder ſobald er, was er wahrgenommen, ſich vorſtellen kann. In den erſten Jahren des Lebens iſt das Kind in dem bloß ſinnlichen Auffaſſen der Eindrücke begriffen, die es von ſeiner Umgebung empfängt; ſein Erkennen und Empfinden iſt noch weiter nichts, als ein Wahrnehmen der allgemeinen Eigenſchaften der Dinge und ſeines eigenen Zuſtandes; Alles, was in dieſem Wahrnehmen aufgefaßt wird, iſt vereinzelt, wie es den Sinnen zufließt, und erſcheint der Seele noch in keiner andern Beziehung, als zu ihr ſelbſt, d. h. zu den Veränderungen, die dadurch in ihr geweckt werden; ſo mit den Farben, Geſtalten und mit Allem, was das Kind betaſtet, was es ſchmeckt, mit den Liebkoſungen des Vaters, der Mutter u. ſ. w. Was es nicht in Bezug auf ſich bringen kann, davor ſchreckt es in der Wahrnehmung zurück; wie in einem fremden Zimmer, unter fremden Leuten, beim Anblick eines Hundes, den es noch nicht berührt u. ſ. w. Sobald es aber die Eindrücke zu bezeichnen anfängt, mag es noch ſo unvollkommen geſchehen, gewinnt der Geiſt die Freiheit, ſie von ſich getrennt und als etwas für ſich da ſeiendes zu denken, die Wahrnehmung wird ihm Vorſtellung, und ſtatt er vorher ganz in dem Eindruck befangen war und ſich nur **in** ihm ausſprechen konnte, ſteht er jetzt mit Freiheit ihm gegenüber, ſich **über** ihn ausſprechend; die erſte Kraft des Bewußtſeins iſt angeregt, und mit ihm beginnt ſein **erſtes** eigenthümliches Erkennen, die anſchauende Thätigkeit, ein Anreihen und Verknüpfen der Dinge, ihrer Eigenſchaften und Wirkungen nach gegenſeitigen Beziehungen auf die ſchon angegebene Weiſe. Es iſt das erſte Hinaustreten aus der bindenden Nähe in die ſchweifende Ferne; ein immer ſich neu erzeugendes Feſthalten des ewigen Wechſels in ſeinen Bahnen

Digitized by Google

und Grenzen, womit alles Zerſtreute, Vermiſchte und Unverbundene auf den vorübereilenden Wegen des Lebens ſich ſammelt, an die nächſten Punkte unſeres Seins ſich anlegt und von dieſen in immer größern und größern Kreiſen ſich ſondert und geſtaltet. Was am lebhafteſten zuerſt dem Kinde zur Anſchauung kommt, iſt Alles, was ſich begiebt und geſchieht in der Stube, im Hauſe, auf der Straße, im Felde und Garten, was Eltern, Geſchwiſter und andere Menſchen, die ihm nahe kommen, was alles Lebendige macht und thut, mit einem Worte, alles Handeln, inſonderheit das gegenſeitige Einwirken der Menſchen auf ſich nach ihren verſchiedenen Neigungen, Antrieben und Abſichten. Mit der Folgeverknüpfung oder Form dieſes Handelns tritt das eigentliche Leben in's Bewußtſein, und wir können zur Unterſcheidung dieſe Formen Lebensanſchauungen nennen. — Was aber dem freien Handeln zum Grunde liegt, — die Sache, die gethan wird, — was ferner in den Erſcheinungen der Sinnenwelt wahrgenommen und verknüpft wird, als Körper, Eigenſchaften, Wirkungen — iſt Stoff für den anſchauenden Geiſt und die Folgereihen, die ſich davon in ſeinem Bewußtſein bilden, nennen wir Stoffanſchauungen. Endlich iſt auch die beſeelende Grundkraft, die ſowol das Leben, als die Erſcheinungen der Sinnenwelt beſtimmt, bewegt und treibt, der Geiſt ſelber, Gegenſtand der Anſchauung und die in's Bewußtſein tretenden Verknüpfungen ſeines Wirkens nennen wir Geiſtesanſchauungen. Bei den Anſchauungen des Lebens, inſonderheit des menſchlichen, wird, wie ſchon bemerkt, unſer Gemüth am früheſten und lebhafteſten bewegt; denn wie verſchieden auch nach den verſchiedenen Lagen und Verhältniſſen des Menſchen der Lebensſtoff ſein mag, der ihm zur Anſchauung kommt, er iſt immer ein menſchlicher, und wie verſchieden auch die Eindrücke des Lebens auf die Einzelweſen ſind, ſie ſind ſich, wie dieſe ſelber, immer verwandt. Was in dem Erfahrungskreiſe des Bauerknaben liegt, iſt freilich von dem Erfahrungskreiſe des jungen Prinzen als Stoff ſehr verſchieden; indem aber jeder mit ſeinem Stoff ſich zu vereinigen und ihm die Form des Handelns abzugewinnen ſtrebt, erfüllt der anſchauende Geiſt bei jedem das nämliche Geſetz, und jeder empfängt mit den Entwicklungs- und Ver-

Digitized by Google

knüpfungsfolgen ſeiner Erfahrungen auch ſeine eigenthümlichen Lebensbilder. Sind auch dieſe, wie alle Anſchauungen überhaupt, Werk des Geiſtes, ſo iſt doch bei den Lebensanſchauungen der beſondere Unterſchied, daß die ihnen vorangehenden unmittelbaren Empfindungen zunächſt mehr das Gemüth bewegen, als das Erkenntnißvermögen. Das Leben will als ſolches mehr gefühlt als begriffen ſein, und dieſe Einrichtung der Natur war nothwendig, da ohne Neigungen, Triebe und Willenskräfte kein Selbſthandeln möglich wäre. Das Gemüth iſt, wenn ich ſo ſagen darf, der Hebel aller Lebensanſchauungen, und wie der Geiſt Einbildungskraft beſitzt, womit er ſeine Anſchauungen an das Sinnliche heftet, und das unſichtbar verknüpfte Wirkliche in ſichtbar Unwirkliches, in das Scheinbare kleidet, um ſeinem Erkenntniß Bezeichnung, Ausdruck, Geſtalt zu geben, um überhaupt ſein denkendes Weſen ſinnlich zu offenbaren, ſo iſt dem Gemüthe der Einſtimmungstrieb weſentlich, womit es in die ähnlichen Empfindungen, Neigungen und Gefühle verwandter Weſen einzugehen, durch dieſelben ſich zu beſtimmen und in ihnen ſich ſelbſt zu geſtalten und auszudrücken ſtrebt, das Leben handelnd zu offenbaren; denn von dieſem Triebe geht doch alles Gemüthliche aus. Das Ungleichartige in ſeiner Anlage und in der Einigung der Gefühle und Neigungen der Gemüther, das Widerſtrebende, Abſtoßende und Zufällige in Stoff und Form, ſo wie die ungleichen Ergebniſſe des Handelns ſind die Elemente der Licht- und Schattenſeite unſerer Gefühlsanſchauungen vom Leben, mittelſt welcher der Geiſt den jedesmaligen Gemüthszuſtand erkennt in Freude und Leid, in Liebe und Haß, in Furcht und Hoffnung u. ſ. w., ſo wie in jeder Miſchung der Gefühle.

Das Reich der Anſchauungen des Lebens iſt unendlich, und wie viel auch Jeder in ſich trägt, immer wird er in einer zahlloſen Menge von Gegenſtänden und Erſcheinungen des Lebens ohne Anſchauung bleiben, mag er auch täglich mit ihnen in Berührung kommen. Denn man begreift, wie viel dabei von der Empfänglichkeit der Sinne, des Gemüths und von den Anlagen des Geiſtes abhängt, wie viel auch von der Lage, dem Wohnort, den äußeren Verhältniſſen des Menſchen, und von dem Kulturzuſtande eines Volks. Die Griechen, in ihrem

Digitized by Google

Kunſtſinn uns ſo weit voraus, hatten ohne Zweifel Anſchauungen, die uns ganz fehlen, und eben ſo ſind uns die Engländer als ein Seevolk gewiß in allen Anſchauungen des Seeweſens und der Schiffahrt überlegen. Immer aber iſt der Menſch für einen gewiſſen Kreis von Anſchauungen ſinnlicher und geiſtiger Weiſe empfänglich, für die es ihm auch nirgend und in keiner Lage an Stoff fehlt, für ſolche nämlich, die ſeiner Natur weſentlich ſind, und ihm bleibt es Pflicht, dieſen Kreis nach allen Kräften zu erweitern, indem aus dieſer Erweiterung ihm ein höheres geiſtiges Leben erwächſt.

M.

II.

Ueber die Behandlung der Geſchichte in Volksſchulen.

Wenn der Menſch an Allem, was Menſchen betrifft, Antheil nehmen ſoll, eben weil er Menſch iſt; ſo muß Geſchichte, als die glaubwürdige, zuſammenhängende Darſtellung der wichtigſten Veränderungen, welche mit dem Menſchengeſchlechte ſeit Anbeginn vorgegangen ſind, und durch welche ſich alle Lebensverhältniſſe erſt ſo geſtaltet haben, wie wir ſie jetzt vor und um uns ſehen, nothwendig Sache eines Jeden ſein, der nur irgend auf Bildung Anſpruch machen will; inſofern aber Geſchichte noch mehr iſt, als dies, nämlich eine ununterbrochen fortſchreitende Offenbarung der göttlichen Weltregierung, ein Zeuge der Wahrheit, ein Spiegel der Vergangenheit, eine Fackel für die Gegenwart, ein Orakel für die Zukunft und die treueſte Lehrerin erprobter Lebensweisheit, verdient ſie nothwendig den Namen eines Gemeingutes der Menſchheit, was Keinem gänzlich vorenthalten werden darf. Wahr und kräftig, wie es ſo ſeine Art iſt, ſpricht ſich hierüber der größte Mann des 16. Jahrhunderts aus, Luther (in ſeinen Werken Walch. Ausg. Jena XX., pag. 557 ꝛc.): „Wenn die Zucht aufs

Höchſte getrieben wird und geräth wohl, ſo kömmts nicht ferner, denn daß ein wenig eine gezwungene und ehrbare Gebehrde da iſt; ſonſt bleiben's eitel Holzböcke, die weder hiervon noch davon wiſſen zu ſagen, Niemanden weder rathen noch helfen können. Wo man die Kinder aber lehrete und zöge in Schulen oder ſonſt, da gelehrte und tüchtige Meiſter und Meiſterinnen wären, die da Sprachen, Künſte und Hiſtorien lehreten: da würden ſie hören die Geſchichte und Sprüche aller Welt, wie es dieſer Stadt, dieſem Reiche, dieſem Fürſten, dieſem Manne, dieſem Weibe gegangen wäre, und könnten alſo in kurzer Zeit gleichſam der ganzen Welt von Anbeginn Weſen, Leben, Rath, Anſchläge, Gelingen und Ungelingen vor ſich faſſen, wie in einem Spiegel, daraus ſie denn ihren Sinn ſchicken und ſich in der Welt Lauf richten könnten mit Gottesfurcht, dazu witzig und klug werden aus denſelbigen Hiſtorien, was zu ſuchen und zu meiden wäre in dieſem äußerlichen Leben und Andern auch darnach rathen und regieren. Die Zucht aber, die man daheim ohne ſolche Schulen vornimmt, die will uns weiſe machen durch eigene Erfahrung. Ehe das geſchieht, ſo ſind wir hundertmal todt und haben unſer Lebenlang Alles unbedächtig gehandelt; denn zu eigener Erfahrung gehört viel Zeit! - - - - - Ja wie leid thut mirs, daß ich nicht mehr Poeten und Hiſtorien geleſen habe und mich auch Niemand dieſelben gelehrt hat. Hab' dafür müſſen leſen des Teufels Dreck, die Philoſophos und Sophiſten, mit großer Koſt, Arbeit und Schaden, daß ich genug habe deren auszufegen!" Demnach gehört Unterricht in der Geſchichte auch in die Volksſchulen.

Wie aber bei dem Vortrage jeder Wiſſenſchaft ſtellt ſich auch hier vor Allem dem Lehrer die Aufgabe, den Lehrſtoff der Faſſungsgabe ſeiner Schüler anzupaſſen, und bei Wahl deſſen, was vorgetragen werden ſoll, ſorgfältig das Nothwendige dem Nützlichen und das Nützliche dem Angenehmen vorzuziehen. Zuvörderſt wären alſo die Hauptſachen von den Nebenſachen, und das Näherliegende von dem Entfernterliegenden ſtreng zu ſichten, damit kein Fehlgriff in der Wahl des Lehrſtoffes geſchehe. Als Maßſtab deſſen, was in einer Volksſchule in den Geſchichtsunterricht aufzunehmen wäre, glauben wir aber den aufſtellen zu dürfen: „Das gehört in Volksſchulen in den Ge-

ſchichtsunterricht, was auf Umgeſtaltung des religiös-ſittlichen und des bürgerlich-geſellſchaftlichen Zuſtandes des ganzen Menſchengeſchlechts entweder oder eines Theils deſſelben von **weſentlichem** Einfluſſe war, und auf das Heil deſſelſelben d. h. auf Erreichung des Ziels der Menſchheit entweder **beſonders wohlthätig fördernd** oder **ſichtbar nachtheilig und hemmend** eingewirkt hat." So würde ſich denn der Lehrer der Volksſchule damit begnügen, die wichtigſten Begebenheiten aus der allgemeinen Geſchichte herauszuheben, die zunächſt das Vaterland angehen, damit der Schüler ſich immer enger und enger an das theure anſchließen und mit ſtets wachſender Liebe und Treue an ihm hangen lerne. In keiner nur mittelmäßigen Volksſchule ſollte die Geſchichte des Vaterlandes vermißt werden; bibliſche Geſchichte aber iſt ein unbedingt nothwendiger Unterrichtszweig für jede Schule, da ja unſere Religion durchaus auf geſchichtlichem Grunde ruht und mit ihrer Geſchichte ſteigt und fällt; ſie iſt es ja, welche die chriſtliche Glaubens- und Sittenlehre ſowol einleitet, als begründet und erläutert; denn ſie ſtellt ja, wie Göthe ſagt, die Schickſale **eines** Volkes zum Symbol für alle übrigen auf, knüpft ſeine Geſchichte an die Entſtehung des Weltalls, und führt ſo durch eine Stufenfolge geiſtiger und ſittlicher Entwickelungen bis in die entfernteſten Regionen der unermeßlichen Ewigkeit hinaus.

Ganz unelementariſch würden wir es nennen müſſen, wollte man den Geſchichtsunterricht bei Kindern mit einer zuſammenhängenden Darſtellung einer Reihe hiſtoriſcher Thatſachen beginnen, da ja das Auffaſſen des Zuſammenhangs ſchon geübte Kraft und Gewandtheit des Geiſtes vorausſetzt, wie man dem kindlichen Verſtande nicht zutrauen darf. Aber eben ſo verwerflich iſt es, mit einer überſichtlichen Aufzählung der merkwürdigſten Begebenheiten den Anfang zu machen, weil Kindern, die für Geſchichte erſt gewonnen werden ſollen, — und ſie dafür zu gewinnen, iſt eben keine unwichtige Aufgabe für den erſten geſchichtlichen Unterricht — durch ein ſolches Verfahren die Beſchäftigung mit dieſer herrlichen Wiſſenſchaft nothwendig verlei-

Digitized by Google

det werden muß; denn die Kleinen, wie ſie beweglichen Geiſtes ſind, wollen auch nur lebensvolle Bilder anſchauen, und mit den geſchichtlichen Perſonen leben und handeln. Wie ſollten ſie ſich auch für eine Wiſſenſchaft intereſſiren, welche nur einſeitig das Gedächtniß in Anſpruch nimmt, was der Lehrer, der auf die eben gerügte Art verfährt, mit Namen von todten Perſonen und leeren Zahlen vollpfropft — vor grauen Mumien fürchtet ſich das Kind, eben weil ſie nicht leben, nicht handeln, ſich nicht bewegen. Will man Theilnahme an dem Geſchichtsunterrichte wecken und nicht auf lange Zeit, vielleicht für immer, ihren Genuß vergällen, ſo beginne man mit der Lebensbeſchreibung ausgezeichneter Männer, welche als Repräſentanten eines ganzen Zeitalters daſtehen, mit Schilderung ſolcher Begebenheiten, um welche ſich einestheils das Volksleben einer gewiſſen Zeit bewegt, darin andererſeits aber auch das Wunderbare ſtärker als ſonſt hervortritt. Außerordentliche Begebenheiten und Männer, in denen ſich ihre Zeit treu abſpiegelt, laſſe man ſie anſchauen, damit der ſo leicht von dem Gegenſtande des Unterrichts abſchweifende kindliche Geiſt gefeſſelt und in beſtändiger Spannung erhalten werde. Denn das wird keinem Kenner des menſchlichen, namentlich des kindlichen Geiſtes entgangen ſein: je mehr ein Menſch aus dem Geleiſe des Alltagslebens heraustrat, je kühner und raſcher er handelte, je muthiger er die Feſſeln der Gewohnheit abſtreifte, und je mehr der Einbildungskraft durch die Erzählung einer geſchichtlichen Begebenheit Spielraum geſtattet wird — doch nicht etwa auf Koſten hiſtoriſcher Treue und Wahrheit! — deſto mehr wird die Aufmerkſamkeit geſpannt und feſtgehalten, mit deſto innigerer Liebe verweilt der Geiſt bei dem Gegenſtande, deſto mehr lebt er ſich in denſelben hinein, und deſto feſter behält man das Gehörte und Geleſene. Die älteſte Geſchichte jedes Volks bietet dazu die Hand; doch eignet ſich zu ſolchen biographiſchen Skizzen und Monographieen nichts mehr, als das patriarchaliſche Leben der Männer, welche uns Moſes in ſeinen uralten Geſchichtsbüchern mit unübertrefflicher Treue und Einfalt geſchildert hat; demnächſt die griechiſche Urgeſchichte, beſonders die homeriſchen Erzählungen. Die Kinder werden, was beſonders hoch anzuſchlagen iſt, dabei auf kein ihnen fremdes

Digitized by Google

Gebiet verſetzt, wie man ſich wol einredet, (Reinbott in Dieſterweg's Rhein. Blätt. 1836 II. pag. 160). Denn das Familienleben jener grauen Vorzeit zeigt ſich faſt ganz ſo, wie es ſich in den mittlern und niedern Volksklaſſen unſerer Tage noch darſtellt; alle Lebensverhältniſſe aber in dem Wiegenalter der Menſchheit entwickelt ſich in und aus dem Familienleben, und ſpiegelt ſich in demſelben klar ab, daß man in ihm zugleich die Keime des ſpäteren religiöſen und Staatslebens erblickt. Betrachten wir auch dieſe Monographieen und Biographieen nur als Vorbereitung auf den geſchichtlichen Unterricht, oder als Einleitung in dieſen, und mag ſich auch dagegen, wie gegen Alles, Etwas ſagen laſſen, (Dieſterweg's Rh. Bl. 1836 II. pag. 155) ſo dürfen ſie wol, auch wo es ſich um den eigentlichen Geſchichtsunterricht handelt, in Betracht kommen; denn die Menſchengeſchichte beginnt mit der Geſchichte des erſten Menſchen, mit Biographie, und die nächſte Geſchichte, wie wir ſie in den bibliſchen Urkunden aufgezeichnet finden, iſt faſt nur Biographie. In kleinern und mittlern Volksſchulen beſchränke ſich der Lehrer auf Monographie und Biographie aus der iſraelitiſchen Geſchichte (Sündfluth — Abraham — Joſeph — Moſes — die Richter — David — Daniel — Jonas — Makkabäer ꝛc.), in guten Bürgerſchulen knüpfe er daran auch Einiges aus der früheſten Geſchichte der Griechen und Römer und des deutſchen Alterthums, (Argonautenzug, trojaniſcher Krieg, Kodrus — Roms Erbauung; Brutus d. Ä., Horatius Cocles, die Senoniſchen Gallier, Decius, Coriolan u. ſ. w. — Einfall der Cimbern und Teutonen in Italien, Hermann, Carl Martell, Chodwig, Karl d. Gr.). Durch lebendige, treue und gewählte Schilderungen dieſer Art erhält der Schüler das Bild eines ganzen Zeitalters und Einſicht in die Lebensverhältniſſe des ganzen Volkes, dem die Begebenheiten oder Perſonen angehören. So wird ſowol der Geſchichtsſinn geweckt, als auch der zweite Kurſus zweckmäßig eingeleitet.

Sind die Schüler nun durch die im erſten Kurſus mitgetheilten Monographieen und Biographieen für den Geſchichtsunterricht gewonnen, ſo wünſchen ſie mehr über ein Volk zu hören, in deſſen Mitte ſo Außerordentliches geſchah, unter dem ſo große Männer auftraten. Und wie leicht läßt ſich in der

Digitized by Google

Geſchichte jedes Volkes dieſe ſelbſt an jene anknüpfen! Die Geſchichte des A. T. iſt hier ein treuer Wegweiſer für den Lehrer. Es gehört nun in dieſen zweiten Kurſus eine überſichtliche, zuſammenhängende bibliſche und deutſche Geſchichte, von welcher — und das iſt nicht allein leicht ausführbar, ſondern in der Natur der Sache ſelbſt als nothwendig gegeben — einzelne Hauptmomente der Geſchichte anderer Völker, mit denen ſie in Verbindung traten, mitgetheilt werden. In dieſer Art hat z. B. Graßmann in ſeiner Schrift: „Handbuch der Welt- und Menſchenkunde, Berlin 1833“ das Geſchichtliche in ſeinem Werke behandelt, worüber ſich der Rezenſent dieſes Werkchens ſehr beifällig ausſpricht (Rhein. Blätter 1835 p. 122)*). Von nun an iſt, hauptſächlich bei Knaben, das Gedächtniß der Schüler ſchon etwas in Anſpruch zu nehmen, zumal das Alter, in welches dieſer zweite Kurſus fällt, (v. 8 — 11 Jahren,) das Alter des vorherrſchenden Gedächtniſſes iſt. Es ſind die verſchiedenen Perioden genau zu merken, und die wichtigſten chronologiſchen Beſtimmungen zu den hiſtoriſchen Daten von Bedeutung zu geben.

Dem dritten Kurſus bleibt es vorbehalten, einen Abriß der allgemeinen Geſchichte zu geben, die bedeutſamſten Völker vor den Kindern auftreten zu laſſen und an ihrem Geiſte vorüberzuführen, aber nicht in beſonders dazu angeſetzten Stunden, ſondern in den für die bibliſche und deutſche Geſchichte angeſetzten. An die erſtere ſchließe ſich die Geſchichte der alten Welt (Aegypter, Perſer, Griechen und Römer), an die letztere die des Mittelalters und die neuere Geſchichte nicht deutſcher Staaten; als Fortſetzung der bibliſchen Geſchichte des N. T. aber erhalten die Schüler eine kurze Geſchichte der chriſtlichen Kirche mit beſonderer Rückſicht der Reformationsgeſchichte, wenn die Schule eine Evangeliſche iſt. Von jetzt ab gilt es beſonders,

*) „Kann dieſes Unternehmen wiſſenſchaftlich nicht gerechtfertiget werden, ſo wird es durch die engen Verhältniſſe der Volksſchule wenigſtens entſchuldigt“ und die Nothwendigkeit zeigt ſich auch hier unabweislich gebietend — wir berathen uns über die in unſern Volksſchulen, wie ſie z. Z. ſind und noch lange ſein werden, einzuſchlagende Methode.

Digitized by Google

darauf zu achten beim Vortrage dieſes Unterrichtszweiges, daß die einzelnen Begebenheiten zu einander in die gehörige Beziehung treten, einander erläutern und aus einander entwickelt werden, — Pragmatismus —, daß es den Schülern klar werde, wie die Vergangenheit ſtets der Boden iſt, auf dem die Gegenwart wächſt, und wie alſo auch dieſe wieder in ſich den Keim der Zukunft trägt. — So erhält die Geſchichte Einheit, der innere Zuſammenhang einzelner, ſcheinbar für ſich ſtehender Begebenheiten tritt in das gehörige Licht; Urſache und Wirkung ſtellt ſich klar heraus, und es wird der Schüler gleichſam in die Werkſtätte der göttlichen Vorſehung eingeführt, wo Nichts zufällig, ſondern Alles, was geſchieht, nothwendig iſt; die Lücken, welche der frühere Kurſus abſichtlich ließ, werden nun ausgefüllt, und beſonders der geiſtige und ſittliche Entwickelungsgang, den die Menſchheit im Großen und Einzelnen genommen hat, ſtärker hervorgehoben, als früher geſchehen konnte.

Was das Land, die Provinz und Heimath des Schülers näher angeht, verdient natürlich einer ſorgfältigen Berückſichtigung, ſo daß auch hier und da ſchon Details gegeben werden können. Schriftliche Wiederholung des Vorgetragenen und Anfertigung von geſchichtlichen Tabellen erſcheint hier als empfehlenswerth, da auch in dieſer Wiſſenſchaft, wie ja überall, durch ſchriftliche Arbeiten erſt Ordnung, Sicherheit und Deutlichkeit ins Gedachte und Gelernte kommt.

Geſtattet endlich der Stand der Schule und ihre Einrichtung noch einen vierten Kurſus, ſo fällt hier die deutſche wie die bibliſche Geſchichte als beſonderer Unterrichtsgegenſtand aus; die erſte, weil an ihre Stelle die allgemeine tritt, von welcher jene doch einen weſentlichen Theil ausmacht, — die bibliſche, weil der Lehrer bei dem Vortrage der Glaubens- und Sittenlehre beſtändig auf ſie zurückgewieſen wird. An ihre Stelle tritt nun Religionsgeſchichte, mit beſonderer Berückſichtigung der Reformation nach ihrer Veranlaſſung, ihrem Zwecke, ihrem Weſen und ihren Folgen; weil ſie ganz beſonders geeignet erſcheint, Katechumenen in die äußere Gemeinſchaft der Evangeliſchen Kirche einzuführen und ſie ſich der Gründe bewußt werden zu laſſen, warum ſie ſich gerade an dieſe Kirche anſchließen, indem ſie veranlaßt ſind, die wohlthätigen Folgen der Re-

Digitized by Google

formation auf Erneuerung eines kirchlich-religiöſen Lebens und auf Wiederherſtellung der bisher unterdrückten religiöſen Wahrheit und der beeinträchtigten Gewiſſensfreiheit gebührend anzuerkennen, zugleich auch ihnen Gelegenheit gegeben wird, über die unterſcheidenden Merkmale der Evang. Kirchen von der katholiſchen die nöthige Einſicht zu erlangen, was auf geſchichtlichem Wege meines Erachtens am beſten und leichteſten geſchehen wird. Fand ſich in der Schule keine Zeit, dieſen Unterrichtszweig zu behandeln, ſo iſt es gewiß Pflicht des Evangeliſchen Geiſtlichen, im Umriſſe die Reformationsgeſchichte in den, der Konfirmation vorhergehenden Vorbereitungsſtunden vorzutragen.

Alle vier Kurſus können freilich nur in gut organiſirten Bürgerſchulen von wenigſtens 3 Klaſſen durchlaufen werden, während bei ſolchen Schulen, die noch einen niedern Standpunkt einnehmen, der Lehrer ſich auf den Vortrag der deutſchen oder Landesgeſchichte zu beſchränken hat; das erſte Augenmerk iſt aber natürlich darauf zu richten, daß die Geſchichte des Reichs Gottes auf Erden gründlich vorgetragen werde. In Schulen auf dem Lande und in kleinen Städten, die nur Einen Lehrer haben, wäre die Mittheilung der bibliſchen und Landesgeſchichte in beſondern Stunden ganz ausreichend, ja aus der letztern könnte der Lehrer, unter Vermittelung eines praktiſchen Leſebuchs, wenn in ihm derſelben ein Abſchnitt gewidmet wäre, das Weſentlichſte und Wiſſenswürdigſte zum Eigenthum ſeiner Schüler machen. Das ſcheint aber noch beſonderer Erinnerung werth zu ſein, daß die Geſchichte eines einzelnen, kleinen Ländchens oder die der einzelnen Provinz, wo die Schule ſich befindet, in jedem Falle der Geſchichte Deutſchlands oder des Staates, deſſen integrirender Theil die Provinz iſt, nachſtehen muß, damit dem engherzigen Egoismus, der überall hin den Samen der Zwietracht ausſtreut und dem thörichten Dünkel auf Abſtammung aus dieſer oder jener Provinz, aus dieſem oder jenem Ländchen nicht durch die Geſchichte noch neue Nahrung zugeführt werde, im Gegentheil durch ſie die Herzen der Zöglinge für das große Ganze, dem Provinz oder Land als Theil untergeordnet iſt, ſich erweitern, und in ſeinem Wohle ihr Glück, in ſeinem Verderben ihr eigenes Unheil erblicken.

Digitized by Google

Was den äußern Vortrag der Geſchichte anbelangt, ſo iſt die erſte aber unerläßliche Bedingung eines gedeihlichen Unterrichts, daß jener frei ſei, daß man an ihm Leben, Licht und Wärme bemerke, weil nur eine lichtvolle Darſtellung Einſicht, und ein warmer Vortrag Theilnahme und Begeiſterung in den Zuhörern wecken kann. Wo aber der Lehrer nichts mehr iſt, als ein Vorleſer ſeines aus mancherlei Büchern zuſammengeſtoppelten Heftes oder wol gar, wie es auf manchen Unterrichtsanſtalten der Fall iſt, nur der Vorleſer einzelner Stellen aus verſchiedenen Geſchichtswerken, hinter die er ſich heldenmüthig verſchanzt hat, — da kann aus der Geſchichte kein friſcher Lebensodem die Schüler anwehen, kein Hineinleben in den Geiſt der Geſchichte erzielt, keine Begeiſterung für das Große und Gute, das in der Geſchichte verkörpert erſcheint, geweckt werden — es verfehlt dieſer Unterricht dann ſeinen ſchönen Zweck, welchen er mit allen übrigen Wiſſenſchaften theilt: Anregung, Bildung und Entwickelung des inwendigen Menſchen, während er, wenn er mit ſorgfältiger Berückſichtigung der Vorbildung der Schüler und ihrer Kräfte, mit darauf berechneter Deutlichkeit und lichtvoller Wärme in einer edeln, gewählten Sprache ertheilt wird, ganz geeignet iſt, alle geiſtigen Kräfte und Thätigkeiten in Anſpruch zu nehmen, in Bewegung zu ſetzen und ihnen eine Richtung auf das Wahre, Schöne und Gute zu geben. Bei der bibliſchen Geſchichte bleibt es ein dankenswerthes und löbliches Beſtreben des Lehrers, auch ſeiner Sprache das morgenländiſche Kolorit zu geben, das ſo herzlich einfach und darum ſo wohlthuend anſprechend iſt. Sprache iſt die Hülle des Geiſtes; — der Charakter, das Eigenthümliche des Weſens und der Bildung eines Volkes ſpiegelt ſich klar in ſeiner Sprache ab. Es iſt ſomit ein naturgemäßer Weg, Kinder in den Geiſt des bibliſchen Alterthums einzuführen, das Eigenthümliche ſeiner Sprech- und Redeweiſe beizubehalten, womit aber nicht etwa dem haſtigen Jagen nach bibliſchen Floskeln unſerer Traktätlein-Fabrikanten das Wort geredet werden ſoll. Wer es lernen will, der gehe zu Herder, Krummacher und Hebel! und für die erſten Kurſus nehme er ſich auch den Verfaſſer der „Oſtereier" zum Muſter, der zarte und reine Kinderherzen zu gewinnen verſteht!

Jeder Unterricht hat bekanntlich einen doppelten Zweck: einestheils ſoll er den Geiſt bilden und veredeln, anderntheils den Schülern Kenntniſſe mittheilen und Fertigkeiten beibringen — gewiſſe Unterrichtsgegenſtände bezwecken hauptſächlich das Erſte, dann herrſcht der formelle Zweck vor, andere überwiegend das Zweite — dann tritt der materielle beſonders heraus; alle Disciplinen aber können in der Hand tüchtiger Lehrer formellen und materiellen Nutzen zugleich ſtiften. So entſteht denn hier die Frage: „**Wozu wird in unſern Volksſchulen Geſchichte gelehrt? welche Rückſicht iſt hierbei die vornehmſte?**" Inſofern ſich dieſelbe zur Aufgabe macht: Menſchen über die Schickſale der Menſchen, namentlich der mit uns durch die ſüßen Bande des Vaterlandes und des Glaubens verbundenen Menſchen zu belehren, ihnen Aufſchluß zu geben über den Entwickelungsgang der Bildung unſers Geſchlechts an der treu erziehenden Hand der liebenden Vorſehung, zu zeigen, wie Alles ſich im Laufe der Zeit im großen Ganzen nicht nur, ſondern namentlich auch bei dem Volke, dem wir angehören, auf die Weiſe geſtaltet hat, wie es vor unſern Blicken ſich zeigt, thut ſie Etwas, wodurch unſer Wiſſen auf die dankenswertheſte Weiſe vermehrt, die Summe unſerer Kenntniſſe und Einſichten vergrößert wird, und hat ſomit einen ſo bedeutenden materiellen Nutzen, daß er an und für ſich allein ſchon zum Vortrage der Geſchichte in der Volksſchule beſtimmen müßte. Dennoch glauben wir, das formelle Moment deſſelben für Volksſchulen als das überwiegende hervorheben zu müſſen, wie es auch unſere vollkommenſte Ueberzeugung iſt, daß dies im ganzen Volksſchulunterrichte überhaupt, bei allen Disciplinen, bis aufs Leſen und Schreiben, der Fall ſein ſollte. Nächſt der Religionslehre dünkt uns nämlich die Geſchichte als das geeignetſte Bildungsmittel für jugendliche Gemüther, und es bleibt demnach Hauptaufgabe des Volksſchullehrers, die Geſchichte eine Erzieherin ſeiner Schüler zur Menſchlichkeit, Sittlichkeit und Religion werden zu laſſen. Er hat alſo den heiligen und ſchönen, aber gewiß auch ſehr ſchwierigen Beruf, dahin zu wirken, daß in ſeinen Schülern wohlwollende Theilnahme an den menſchlichen Dingen geweckt werde, daß ſie menſchlich über Menſchen und Menſchenangelegenheiten

Digitized by Google

denken und fühlen lernen, daß ihr Charakter ſich an den Helden der Geſchichte ſtähle, das jugendliche Herz bei jeder Großthat höher ſchlage, für alles Gute entbrenne, Alles, was wahr und ſchön iſt, mit Liebe und Begeiſterung auffaſſe und umfaſſe, daß aber auch auf der andern Seite denſelben vor aller Unterdrückung und Ungerechtigkeit, vor aller Unmenſchlichkeit und Härte, vor aller Willkühr und Selbſtſucht ein tiefer Abſcheu eingeflößt werde. Weiter achte er gewiſſenhaft darauf, daß ſeine Zöglinge in den Ereigniſſen ſtets das Walten der weiſen und gerechten Vorſehung erblicken, die mit immer offenem Auge über dem Geſchlechte der Menſchen wacht, daß ſie die unſichtbare Hand, welche mit unwandelbarer Heiligkeit und Gerechtigkeit die Zügel der Weltregierung hält, in allen Begebenheiten gläubig erkennen, damit die Bruſt derſelben je länger je mehr mit Liebe und Ehrfurcht gegen Gottes Güte, Weisheit und Allmacht, und mit freudiger Bewunderung ſeiner Majeſtät und Herrlichkeit erfüllt werde und tief empfinde die Wahrheit des großen Wortes: „Gott iſt nicht fern von einem Jeglichen unter uns.“ (Act. 17.) Der Schüler müſſe aber auch weiter bemerken, wie die Menſchheit, wenn ſie auch zu gewiſſen Zeiten rückwärts zu gehen und ſich von dem Ziele der Vollkommenheit zu entfernen ſcheint, doch im Großen und Ganzen im Fortſchreiten begriffen iſt, — daß, wenn auch das Böſe dann und wann, hier und dort die Oberhand gewinnt, es nie ſich bleibend behaupten kann, weil es den Keim der Vernichtung in ſich ſelbſt birgt, und alſo nur einen vorübergehenden Sieg davon trägt, um endlich dem Guten, was ſeine Dauer durch ſein eigenes inneres Weſen ſattſam verbürgt, Platz zu machen —; er lerne aus der Geſchichte, daß Freiheit unter dem Geſetze wahre Freiheit, und als ſolche die zuverläſſige Begründerin bleibenden Wohlſtandes des ganzen Staates wie des einzelnen Bürgers iſt; daß ein freudiger und vollſtändiger Gehorſam gegen das Geſetz dieſe Freiheit vermittelt; daß Arbeitſamkeit, mit Sparſamkeit und Mäßigkeit gepaart und von einem frommen Glauben geheiligt, die ſchönſten Bürgertugenden eines Chriſten ſind; daß die edelſten Menſchen, deren Namen die Geſchichte mit Ehrfurcht, Liebe und Dankbarkeit nennt, von Menſchenliebe beſeelt, nicht das Ihre ſuchten, ſondern immer auf das Wohl des Gan-

Digitized by Google

zen ſahen, (Phil. 2, 4). Deshalb auch das Ziel ihrer Thätigkeit nie auf die kurze Zeit ihres Daſeins engherzig beſchränkten, ſondern, von edelm Gemeinſinn geleitet, Samen guter Werke ausſtreueten, deſſen Früchte die Nachkommen ernten ſollten; es werde dem Zöglinge der Geſchichte klar, wieviel geringe Kräfte bei einmüthigem und ernſten Streben zu rrreichen vermögen, wie weit geiſtige Kraſt der phyſiſchen überlegen iſt, und wie zu aller Zeit und unter jedem Volke ſich bewährt die Wahrheit des Salamoniſchen Wortes: „Gerechtigkeit erhöhet ein Volk, aber die Sünde iſt der Leute Verderben!" (Spr. Salom, 14, 34.)

So führt die Geſchichte von dem Wechſelnden zu dem Ewigbleibenden, durch das Vergängliche zu dem Unvergänglichen, und wird eine Führerin zu Gott und zum ewigen Leben indem ſie die einzig richtige, die chriſtliche Welt- und Lebensanſicht mittheilt. Wer die Geſchichte ſo vorgetragen erhält, dem verklärt ſich das Irdiſche im Lichte des Himmliſchen, und die Unbeſtändigkeit und Hinfälligkeit alles deſſen, was unter der Sonne iſt und geſchieht, wird Wegweiſer zu dem Einen, was Noth thut, was wir hier nur ahnen und ſuchen, dort erkennen und finden werden.

Noch bleibt übrig von dem Gange Etwas zu ſagen, welchen der Lehrer der Geſchichte bei ſeinem Unterrichte zu nehmen hat. Es ſoll dies mit Berückſichtigung eines recht ſchätzenswerthen Aufſatzes geſchehen, (Rhein. Bl. II. pag. 153 — 166). in welchem Herr Reinbott die von Kapp (der Elementarunterricht, ein Ganzes. Hamm 1834.) vorgeſchlagene ſynthetiſche Methode des Geſchichtsunterrichts zu rechtfertigen geſucht und empfohlen hat.

Die nahe Beziehung, in welcher Geographie und Geſchichte zu einander ſtehen, und welche man in neuerer Zeit zur Ungebühr dahin ausgedehnt hat, daß man ſie mit einander in Eins zu verſchmelzen verſuchte, gab wol die äußere Veranlaſſung, die konſtruirende Methode, welche bei dem geographiſchen Unterrichte in unſern Volksſchulen ſchon ſeit längerer Zeit mit großem Nutzen angewendet würde, auch auf die Geſchichte anwenden zu wollen. Beide Wiſſenſchaften gehören zuſammen, ſind

Digitized by Google

mit einander zu verbinden, gehen Hand in Hand und ſollen es: keine iſt ohne die andere gedeihlich und gründlich vorzutragen, beſonders kann der Schüler der Geſchichte der geographiſchen Vorkenntniſſe nicht entbehren, da die Thatſachen, welche dieſe mittheilt, nicht nur in der Zeit, ſondern auch im Raume ſich zutrugen. Wenn nun aber der Gegenſtand einer Wiſſenſchaft und ihr Weſen allein entſcheiden kann, welche Methode bei ihrem Vortrage die rechte iſt, ſo kann nicht leicht in zwei ſich auf verſchiedenen Gebieten bewegenden Wiſſenſchaften ein und dieſelbe Methode mit gleichem Rechte Anwendung finden. Ließe ſich nun dies Letzte von der Geſchichte und der Geographie nachweiſen, ſo wäre wol auch von vorn herein es ausgemacht, daß die ſynthetiſche Methode, welche in der Geographie ſo praktiſch iſt, ſchwerlich für den geſchichtlichen Unterricht zu empfehlen wäre. Und ſo iſts! Nicht eine innere Verwandtſchaft verbrüderte ſie beide, ſondern, wenn ich ſo ſagen darf, nur die Noth und das Bedürfniß führte ſie zuſammen. Während nämlich die Geſchichte es mit dem zu thun hat, was in der Zeit geſchahe, führen der Geographie die Verhältniſſe des Raums ihren Stoff zu — während dieſe das Feſte und Beſtehende behandelt, beſchäftigt ſich jene mit dem Wechſelnden und Beweglichen — während in jener die lebloſe Körperwelt hauptſächlich, wenn auch nicht ausſchließlich, den Gegenſtand der Betrachtung abgibt, führt uns dieſe auf den Schauplatz der freien Thätigkeit vernünftiger Weſen; während endlich, worauf es nun beſonders ankommt und was für unſere Frage entſcheidet, Alles, was in das Gebiet der Geographie gehört, neben einander beſteht, entſteht Alles, was der Geſchichte anheim fällt, mit, nach- und auseinander: hier herrſchen die Verhältniſſe der Urſache und Wirkung, dort die räumlichen Verhältniſſe ausſchließlich vor. Ohne zu wiſſen, wie zu Auguſtus oder Karls d. Gr. Zeiten unſer Vaterland ausſahe, welche Reiche angebaut waren, welche noch wüſte lagen, welche Gegenden die Katten bewohnten, und welcher Fluß oder welches Gebirge die Grenze zwiſchen Sueven und Allemannen machte, kann ich mir die gründlichſte Kenntniß Deutſchlands, wie es ſeit **1814** ſich geſtaltet hat, verſchaffen, eben ſo wie ich die Geographie aller der Länder mir wohl einſtudiren kann, welche einſt Theile des

Digitized by Google

Röm. Reichs waren, ohne etwas von der Eintheilung dieſes Koloſſes in Provinzen je gehört zu haben, ſo wenig ich damit in Abrede ſtelle, daß meine geographiſchen Kenntniſſe durch die Einſicht in ihre ehemaligen Verhältniſſe nicht nur an Extenſivität, ſondern auch an Intenſivität gewinnen. Ich kann ferner die Erdbeſchreibung der Preußiſchen Monarchie von Grund aus mir aneignen, ohne nur irgend eine geographiſche Bekanntſchaft mit den an ſie grenzenden Ländern zu beſitzen u. ſ. w. Aber wer will über das unſere Zeit charakteriſirende Streben nach Konſtitution im Staats-, und über ihre myſtiſch-pietiſtiſche Richtung im kirchlich-religiöſen Leben ſich verſtändigen können, ohne mit den ewig denkwürdigen Jahren 1813, 1814, 1815 Bekanntſchaft gemacht zu haben, da Deutſchlands Völker in der Taufe mit Feuer und Blut wiedergeboren wurden? und werden nicht dieſe wiederum Jedem ganz unverſtändlich bleiben, der von der ſchmachvollen Zeit 1806 — 1812 nichts erfahren hat, da Deutſchlands erſchlaffte Seelen im Feuer der Trübſal geläutert werden mußten? Bleibt nicht nothwendig die franz. Revolution 1789 Demjenigen eine räthſelhafte und völlig unerklärliche Erſcheinung, der nur die Regierungsgeſchichte Ludwig XVI. kennt? wer verſteht ſie und erklärt ſich dieſes große weltgeſchichtliche Ereigniß nach Grund und Urſache ohne Kenntniß des mittelalterlichen Lehnsweſens, ohne Bekanntſchaft mit den Regierungen Ludwig XIII., XIV., und XV., mit dem ſchriftſtelleriſchen Wirken Voltaire's und der Encyclopädiſten und dem dadurch aus England herbeigerufenen Materialismus und Atheismus? Müſſen wir nicht den großen Luther nur als Abtrünnigen und Unruhſtifter verdammen, wenn wir nicht den damaligen Zuſtand der römiſchen Kurie, die tiefe Unwiſſenheit der Geiſtlichkeit und die Verblendung des armen chriſtlichen Volkes, die unverantwortlichen Eingriffe mancher Päpſte und ihrer Genoſſen in die Rechte der Menſchheit, das Schreckensregiment der Inquiſition kennen und den des chriſtlichen Europa kläglich durchtönenden Hülferuf der entwürdigten Menſchheit, wie er ſchon ſeit Arnold von Brescia laut erklang, gehört haben? In der Vergangenheit liegt jedesmal der Schlüſſel zum Verſtändniß der Gegenwart, in der nächſt vergangenen Zeit der für das Verſtändniß der dieſer vor-

Digitized by Google

hergegangenen — die Geſchichte iſt eine zuſammenhängende Kette von Urſach und Wirkung, und ſo ſteht es denn feſt: „in dem Fortſchrite der Zeit iſt auch der progreſſive Geſchichtsgang unbedingt gegeben: die fortſchreitende Zeit iſt der Faden, an welchen die Geſchichte ſich reihen muß.“

Der menſchliche Geiſt iſt durch ſeine Natur genöthigt, Einheit ins Vielfache, Zuſammenhang ins Getheilte und Zerriſſene zu bringen: er forſcht nach dem letzten Grunde, und dieſer liegt ſtets in der Vergangenheit, in einer, der zu erklärenden Thatſache vorhergegangenen geſchichtlichen Begebenheit; iſt doch ſchon die Handlungsweiſe und der Charakter eines einzelnen Menſchen erſt dann richtig aufzufaſſen und gerecht zu beurtheilen, wenn man ſeine Bildungsgeſchichte ſowol als auch die Verhältniſſe und Umſtände kennt, welche in ihm den Entſchluß vorbereiten und reifen ließen, und dann, unter denen er die That vollbrachte. Hr. Reinbott gibt die Wahrheit des Satzes zu: die Gegenwart iſt nur durch die Vergangenheit erklärbar und verſtändlich, behauptet aber zugleich auch: die Gegenwart iſt aber auch der Schlüſſel der Vergangenheit (Pag. 162). Wiewol nun gern eingeſtanden wird, daß durch manche Begebenheiten unſerer Tage erſt ein helles Licht auf einzelne Erſcheinungen der vergangenen Zeit fiel und dies auch fernerhin noch der Fall ſein wird, ſo iſt zuvörderſt zu bemerken, daß dieſer Satz keine allgemeine Gültigkeit hat, wie jener, daß es aber auch zweitens ſehr mißlich mit dem Verſtändniß der Vergangenheit ausſähe, wenn dieſes durch die richtige Einſicht in die Verhältniſſe der Gegenwart bedingt wäre, inſofern nichts unzuverläſſiger und ſchwankender ſein kann, als unſere Anſicht über dieſe, indem ja dadurch, daß wir, mit in dem Strudel der Zeit fortgeriſſen, immer bald für, bald gegen dieſe oder jene Zeitideen oder Zeiterſcheinungen Parthei nehmen, unſer Blick getrübt, unſer Urtheil gefangen genommen und der wahre Geſichtspunkt für Auffaſſung der vorliegenden Thatſache aus vergangener Zeit verrückt werden muß. Jede Gegenwart wird erſt von dem kommenden Geſchlechte richtig aufgefaßt, und wie Jean Paul irgendwo ſagt, kann ein hiſtoriſches Zuſammenleben mit einem Heros darum oft ein wirkliches übertreffen, weil die Schimmerfarben eines Vogels nicht auf ſeinen

n.

treffe.

zum Flug ausgebreiteten Flügeln erſcheinen, ſondern auf ſeinem zur Ruh zuſammengelegten Gefieder. Nicht die Vorſtellungen, Grundſätze, Anſichten und Ideen der Gegenwart geben den Maßſtab zur Beurtheilung einer hiſtoriſchen Thatſache oder eines großen Mannes ab, ſondern einestheils das Reinmenſchliche, was ſich in ihnen ab- und ausprägt, anderntheils die Ideen, Anſichten und Grundſätze, welche zu der Zeit, welcher jene angehören, geltend waren. Was nun von der Auffaſſung geſchichtlicher Perſonen und Begebenheiten gilt, das findet auch ſeine Anwendung auf die jedesmaligen Lebensverhältniſſe einer vergangenen Zeit. Es bietet die Gegenwart im Allgemeinen gar nicht den richtigen Maßſtab zur Beurtheilung der Lebensverhältniſſe einer geſchichtlichen Vergangenheit dar — wie oben ſchon angedeutet — ein jedes Volk und eine jede Zeit will, weil ſie ſelbſt eigenthümlich iſt, nach einem eigenen Maßſtab, den ſie ſelbſt bietet und mitbringt, beurtheilt werden. Wenn es daher pag. 157 heißt: „es würde irgendwo nicht mit Unrecht den Geſchichtslehrern der Vorwurf gemacht, daß ſie mit ihren Schülern von der Solon'ſchen Verfaſſung und vom römiſchen Senate ſprächen, während dieſelben noch keine Vorſtellung von unſerm öffentlichem Leben, nicht einmal (?) von der Städteordnung und dem Gemeinweſen hätten" — ſo iſt dagegen vor Allem zu erinnern, wie es ſchwerlich einem verſtändigen Lehrer einer Volksſchule einfallen wird, ſeinen Kindern Vorleſungen über den römiſchen Senat und die Soloniſche Verfaſſung zu halten; daß aber auch, wenn dieſer Sachen Erwähnung geſchehen ſollte, das Verſtändniß von Beiden durch die Einſicht in unſer öffentliches Leben — was wir nach dem Begriffe der Römer und Griechen gar nicht haben — durchaus nicht gefördert, wol aber getrübt wird. Haben immer unſere Schüler den Jahrmarkt zu Krähwinkel oder das vielgeſtaltete geſchäftige Leben und Treiben auf den Marktplätzen in London geſehen, oder einer Ständeverſammlung in x oder y beigewohnt, vom römiſchen forum oder von einer Volksverſammlung in Rom, haben ſie deßhalb noch nicht die entfernteſte Idee — mögen ſie die gründlichſte Einſicht in die preußiſche Städteordnung und in das preußiſche Landrecht ſich erworben haben; mögen ſie die Rechte, Ehren und Pflichten eines Bürgermeiſters, oder Stadt-

Digitized by Google

verordnetenvorſtehers, oder Gerichtsdieners noch ſo genau anzugeben wiſſen, wenn ſie die Vorſtellungen davon auf das jus Romanum, oder auf den römiſchen Konſul, die triboni plebis und den lictor übertragen, ſo fallen ſie in ähnliche lächerliche Irrthümer, wie ein Pommerſcher Landjunker, welcher ſich für einen Waffenbruder von Götz v. Berlichingen hielte. Was endlich die Kenntniß des Familienlebens anbelangt, die durch die neue Methode außerordentlich gefördert werden ſoll, ſo braucht der Schüler durch Unterricht nicht erſt in dieſe Verhältniſſe eingeführt zu werden — denn dieſe lernt er am beſten aus Erfahrung kennen, da er in und mit der Familie lebt; (muß denn Alles nur gelehrt werden? —) es iſt ja das Familienleben der älteſten Zeit, das patriarchaliſche Leben der Perſonen, wie es Homer und Moſes beſchreiben, im Ganzen noch das Leben unſerer niedern und mittlern Stände, und, hören Kinder davon erzählen, ſo müſſen ſie ſich ganz auf heimiſchem Boden fühlen. Penelope ſitzt am Spinnrocken, und Sarah mengt das Mehl zum Kuchenteige ein; Jehovah ſpricht mit dem Abraham auf dem Wege nach Sodom eben ſo vertraulich als die Minerva mit dem Telemach auf ihren Entdeckungsreiſen. Sagen daher die Vertheidiger der neuen Methode: „Werden die Schüler ſogleich in das Alterthum eingeführt, ſo können ſie unmöglich die Geſchichte richtig faſſen, ſich in den Geiſt, der damals Alles bewegte, gehörig hineindenken, weil jene Zeit von uns zu weit entfernt liegt, alle Lebensverhältniſſe zu ſehr von denen bei uns abweichen — ſie können das Bild der Vergangenheit nicht geiſtig erfaſſen; was ihnen von den Sitten, Gebräuchen ꝛc. alter Zeit geſagt wird, nicht verſtehen, weil ſie noch keinen Maßſtab haben, womit ſie es meſſen könnten. Darum beginne die Geſchichte mit der Geſchichte der Menſchen, mit welchen die Schüler leben, mit denen ſie zu thun hatten ꝛc.; die Denkmäler, welche ihr Wohnort nachzuweiſen hat, ſollen erſt auf verſtändliche Weiſe zu ihnen reden, ehe die Reihe von Thatſachen, die ihrer Entſtehung vorangingen, an dem Blicke des Schülers vorübergehen! Der Lehrer führe ſie nicht in eine ferne Zeit, daß ſie erſt durch Abſtraktion ſich einige kümmerliche Vorſtellungen von den Lebensverhältniſſen ꝛc. der alten Welt bilden müſſen (p. 180), ſondern ſogleich ins friſche bewegte

Digitized by Google

Leben der Gegenwart. Iſt dies geſchehen, dann wird die Geſchichte noch einmal im progreſſiven Gange von den älteſten Zeiten bis zu unſern Tagen durchwandert (pag. 159); ſo erwidern wir beſcheiden außer dem früher Geſagten nur noch: 1) möchte ſchwerlich jeder Ort geeignet ſein, Perſonen oder Thatſachen der Gegenwart oder Denkmäler zu liefern, an welche der Lehrer, wenn auch noch ſo fleißig und ſcharfſinnig, auf eine paſſende, ungekünſtelte und ungeſuchte Weiſe die Geſchichte des Vaterlandes, vielweniger der Menſchheit knüpfen könnte. Doch dies auch als möglich zugeſtanden, wird

2) nie der Lehrer einer mittlern Volksſchule von ungefähr 3 Klaſſen, wo Kinder bis zum 15. Jahre höchſtens unterrichtet werden (pag. 168), und wo die Geſchichte doch nur ein Unterrichtsgegenſtand zweiten Ranges iſt, im Stande ſein, ſeine Schüler über das ganze Gebiet der Geſchichte von den älteſten Zeiten bis zu unſern Tagen herab zweimal führen zu können, er müßte denn das Ziel und den Standpunkt der Schule, wie freilich gar oft geſchieht, ganz und gar verkennen.

3) Es iſt nicht abzuſehen, wie der Lehrer die bibliſche Geſchichte, mit welcher doch der geſchichtliche Unterricht, mag er, wie oben vorgeſchlagen, mit Biographieen eröffnet werden oder nicht, beginnen muß, auf dem bezeichneten Wege von der Gegenwart ausgehend, behandeln ſoll, da doch wohl die Wanderung durch das Gebiet der Religionsgeſchichte bis zu Adam, und von da wieder bis auf unſere Zeiten, etwas zu lang ſein dürfte.

Befiehlt nun auch mit Recht die Methodik alles Unterrichts, das Näherliegende dem Entfernterliegenden vorzuziehen, ſo kann doch für den Geſchichtsunterricht damit nicht geſagt ſein, daß z. B. in der Preuß. Geſch. die Jahre 1835 und 1836 mehr Berückſichtigung verdienten, als die Jahre 1806, oder das Jahr 1806 mehr, wie das Jahr 1763 oder 1740; — es entſcheidet über die Wahl des Stoffes nicht die Zeit, ob ſie unſerm Geſchlechte näher oder entfernter liegt, ſondern ob das, was geſchah, auf Bildung und Umgeſtaltung unſerer volksthümlichen, wiſſenſchaftlichen, religiöſen Verhältniſſe mehr oder weniger Einfluß geübt hat, und mit der Gegenwart in einer nähern oder entfernteren Beziehung ſteht; und ein Lehrer, wel-

Digitized by Google

die Geſchichte der Freiheitskriege auf Unkoſten der Geſchichte Deutſchlands von Karl d. Gr. bis Luther zur Ungebühr ausführlich erzählen wollte, verſündigte ſich an ſeinen Schülern faſt eben ſo, wie ein Anderer, der dies Verhältniß umkehrte. Darauf kommt es an, daß der Lehrer die Bedürfniſſe ſeiner Zöglinge kenne, des Zweckes des Geſchichtsunterrichts ſich klar bewußt ſei, daß er richtigen Takt beſitze, ſeine Zeit auszukaufen verſtehe, und ſich ſein ganzes jährliches Lehrpenſum weiſe einzutheilen wiſſe: Dann wird das Wichtigere gewiß nicht dem Unwichtigern, das Nothwendige mit dem Nützlichen aufgeopfert werden und die alte Methode wird zum Ziele führen! Endlich noch ein Wort darüber, ob der Lehrer ſeine Schüler mit den Perioden der Geſchichte, wie wir ſie in größern Geſchichtswerken und in den bisher erſchienenen Lehrbüchern der Geſchichte angegeben finden, bekannt machen ſolle oder nicht. Herr Reinbott ſcheint nicht dafür zu ſein, weil er fürchtet, es möchten dadurch die Schüler im Auffaſſen des Zuſammenhangs, welcher zwiſchen den Begebenheiten der einen Periode mit der vorhergegangenen ſtehen, geſtört werden; und es iſt nicht zu leugnen, daß wol ſo etwas da zu fürchten ſteht, wo der Lehrer ſeinen Schülern über die Abzweckung und die Beſtimmung dieſer Eintheilungen keine richtigen Begriffe beigebracht hat, — wo aber dieſe wiſſen, daß alle Begebenheiten unter ſich in einem Kauſalnexus ſtehen, durch einander hervorgerufen und bedingt ſind, daß die Periodeneintheilung eine willkürliche, erſt ſpäter von Geſchichtsforſchern zur Erleichterung des Ueberblicks und des Feſthaltens der geſchichtlichen Thatſachen für den Geſchichte Lernenden gemachte und feſtgeſtellte iſt — möchte die Beſorgniß ungegründet erſcheinen. Wie der Dichter ſein Epos z. B. in eine beſtimmte Anzahl Geſänge, und der Romanenſchreiber ſeine Romane in Bücher, und dieſe in Kapitel eintheilt, um dem Leſer auf ſeinem Wege, den er geführt werden ſoll, gewiſſe Ruhepunkte und Zeit zu Vor- und Rückblicken, zum Ueberdenken des bisher durchwanderten Gebiets zu geben (in der Naturgeſchichte die Eintheilung in Reiche, Klaſſen, Geſchlechter, Arten), ſo möchte auch wol eine Eintheilung des unüberſehbaren Gebiets der Weltgeſchichte ſowol, als der Geſchichte eines bedeutſamen Volkes in gewiſſe Zeitabſchnitte, gerechtfertigt

erſcheinen und ſomit auch in den Lehrbüchern der Geſchichte für Volksſchulen beizubehalten ſein.

Wie Kapp und Reinbott bei ihren Vorſchlägen von treuer Liebe zur Wiſſenſchaft und von redlichem Eifer, die Methode einer ſchönen und nützlichen Wiſſenſchaft zu verbeſſern, geleitet wurden, ſo möge auch dieſe meine Arbeit als ein ſchwacher Verſuch, denſelben Zweck zu fördern, nachſichtig beurtheilt werden.

Mende,
evang. Pfarrer zu Priebus in N. Schleſien.

III.

Die heuriſtiſche, analytiſch-ſynthetiſche Methode der Mathematik, gezeigt am erſten Capitel dieſer Wiſſenſchaft. *)

(Von Mager.)

§. 1.

(Eins.) An den, der das Studium der Matheſis beginnt, macht dieſe Wiſſenſchaft die Forderung, daß er das ab-

*) In meinem Berichte über Dieſterweg's „Wegweiſer" in der Preußiſchen Volksſchulzeitung wurde die Mittheilung eines Aufſatzes verſprochen, welcher die Elementarlehrer, die aus Neigung Mathematik ſtudiren, in dieſe Wiſſenſchaft einführen, und den mit mathematiſchem Unterrichte an Bürgerſchulen u. ſ. w. beauftragten Lehrern einen Verſuch der Anwendung der heuriſtiſchen analytiſchen Methode vor Augen legen könnte. Für diejenigen Elementarlehrer, welche, bei entſchiedener Luſt zu mathematiſchen Dingen, dennoch bis jetzt ſich von der Mathematik ausgeſchloſſen geſehen haben, und, weil ihnen ein oder das andere Lehrbuch unverſtändlich geweſen, in den Irrthum gefallen

Digitized by Google

ſtracte Eins denken könne. Um daſſelbe für das Auge darzuſtellen, fixiren wir ein durchaus willkürliches Zeichen, weches I ſein möge.

§. 2.

(Zahl.) Das abſtracte Eins wiederholt geſetzt und die Reſultate dieſes Setzens zu einer Einheit (in einen Inbegriff) zuſammengefaßt, gibt die abſtracte Zahl.

ſind, als ſei die Mathematik ein gar zu Hohes und Schweres — da ſie doch in Wahrheit als abſtracte Wiſſenſchaft des Verſtandes höchſt leicht, freilich nur für den Denkenden, iſt — genüge die Verſicherung, daß der Inhalt des hier mitgetheilten Capitels von jedem Knaben, in dem der Trieb zu reflektiren erwacht iſt, nicht blos gekannt, ſondern unter Beihülfe des Lehrers erfunden werden kann, und unter meiner Leitung mehrmals erfunden worden iſt. Dies in Betreff der Schwierigkeiten, welche Mancher hier anzutreffen fürchten möchte. In wiefern nun das hier Mitgetheilte einem Elementarlehrer beim Unterrichte zu nützen fähig iſt, iſt eine Frage, deren Beantwortung nur derjenige, welcher ſich in Beſitz des Inhaltes geſetzt hat, verſtehen kann. In den Anweiſungen zum Rechnen pflegen die Rechnungsarten, als zufällige Weiſen die Zahlen zu behandeln, aufgeführt zu werden; das Princip, aus welchem die Operationen hervorgehen, bleibt unberührt, und man erfährt weder, warum es gerade dieſe und keine andere, noch warum es ſo viele und nicht mehr oder weniger Rechnungsarten gibt. Es liegt aber in allen dieſen Dingen eine Nothwendigkeit und damit ein Verſtand, und wenn der Lehrer ſich eine Einſicht in die Organiſation der Mathematik verſchafft hat, ſo muß auch der einfachſte Unterricht von den günſtigen Folgen einer ſolchen Einſicht die allergrößten Vortheile ziehen. — Was endlich die Mittel zu weiterem Studium betrifft, ſo werden die am Ende dieſes Capitels angelangten Leſer ſchwerlich ein anderes mathematiſches Lehrbuch benutzen mögen, als Herrn Ohm's „conſequentes Syſtem" oder doch deſſen kleineres Werk. — — Für diejenigen Leſer, welche mit dem hier dargebotenen Inhalte bekannt ſind und ſich demnach nur für die Methode und neue Organiſation des Stoffes intereſſiren können, hat es keine Schwierigkeit, daß ſie die folgenden Capitel der Matheſis in meiner Weiſe bearbeiten, falls ſie finden, daß die heuriſtiſche Methode wirklich leiſtet, was ich aus Erfahrung von ihr verſpreche. — —

Digitized by Google

§. 3.

(Zahlenreihe.) Und da nichts hindert, zu jeder Zahl, von wie vielmaligem Setzen des Eins ſie auch die Einheit (der Inbegriff) ſein möge, das Eins noch einmal hinzuzudenken und Beides wieder zu einer Einheit zuſammenzufaſſen, ſo iſt das Zählen oder Zahlenbilden ein Proceß in's Unendliche, und die Zahlenreihe unendlich. *)

*) Es iſt mit den Anfangsdefinitionen der Mathematik bekanntlich eine wunderliche Sache, und es liegt in der Natur dieſer analytiſchen Sätze, daß ſie meiſt nichts weiter beſagen, als: „das Eins iſt das Eins", „die Zahl iſt die Zahl". Wir haben die obigen §§. ſo gefaßt, daß ſie für Knaben verſtändlich ſind, und könnten jetzt getroſt weiter gehen. Da aber doch einige Leſer einen andern Anfang für die Matheſis verlangen mögen, ſo wollen wir einen ſolchen in dieſer Note verſuchen, wobei wir noch bemerken, daß das Verſtehen oder Nichtverſtehen dieſer Note für das Verſtändniß des Textes gleichgültig iſt.

§. 4. (a)

Der Begriff an ſich iſt das reine Sein. Mit ihm beginnt die Philoſophie und nennt ihn das Abſolute.

Es verſteht ſich von ſelbſt, daß die Philoſophie in ihrem Fortgange das Abſolute in concreterer Weiſe zu beſtimmen veranlaßt wird.

§. 5. (b)

Die Matheſis geht gleichfalls von dem Abſoluten aus; wenn aber das Abſolute der Philoſophie, obgleich es auf dieſem Standpunkte, wo es auf die abſtracteſte und dürftigſte Art erſt als das reine Sein beſtimmt, mit dem Nichts daſſelbe iſt, deſſen ungeachtet der erfüllteſte Begriff iſt, der alle Qualität, Daſein, Wirklichkeit u. ſ. w. ſetzt und potentia enthält, ſo läßt die Matheſis dieſen Inhalt fallen und faßt das Abſolute als reine Quantität auf. Das mathematiſche Abſolute iſt demnach zu definiren als die ſchlechthinige Poſition des alles qualitativen Inhaltes entkleideten reinen Begriffs (oder, wie Hegel ſagt, die Quantität iſt das reine Sein, an dem die Beſtimmtheit nicht mehr als eins mit dem Sein ſelbſt, ſondern als aufgehoben oder gleichgültig geſetzt iſt).

§. 6. (c)

Wie das Abſolute der Philoſophie als ſolches nicht erſcheinen kann, ſondern, um wirklich zu werden, ſich beſtimmen, d. h.

Digitized by Google

§. 9.

(> und <). Jede Zahl der Zahlenreihe ſoll, verglichen mit einer vorhergehenden Zahl derſelben Reihe, größer heißen, verglichen mit einer nachfolgenden, kleiner. Als willkürliches Zeichen für Größer und Kleiner möge > und < dienen, z. B.

---

endlich ſetzen, in ſeine Momente zerfallen muß: ſo muß auch das mathematiſche Abſolute, das Unendliche, in (begrenzte) Quanta, in endlich gewordene, d. h. beſtimmte Poſitionen ſeiner ſelbſt zerfallen.

Zur Verdeutlichung diene Raum und Zeit, welche Abſtractionen ohnedies Princip der Mathematik ſind. Der Raum — nämlich der leere, abſtracte, mathematiſche, unendliche Raum — iſt reine Quantität, dieſelbe nicht mehr als logiſche Beſtimmung, ſondern als äußerlich ſeiend gefaßt. Der abſtracte Raum gilt als unendlich; der beſtimmte Raum, der geometriſche Körper, iſt endlich; aber trotz dieſes Unterſchiedes ſind der Qualität nach beide identiſch. So iſt auch die Zeit ein ſchlechthin Abſtractes, Kant ſagt: eine Form des Anſchauens, auch ſie iſt abſtracte Unendlichkeit. Dieſe Unendlichkeit wäre aber nicht, wenn ſie ſich nicht continuirlich als Moment ponirte — denn Zeit und Raum haben, wenn von ihrer Erfüllung abſtrahirt wird, kein Daſein —; der Moment iſt aber wiederum identiſch mit der Zeit.

§. 7. (d)

Die endliche Poſition des mathematiſchen Unendlichen oder der reinen Quantität, das beſtimmte Quantum, iſt Einheit. Einheit und Zahl iſt daſſelbe. Zahl wird geſagt, wenn von dem Momente der Continuität abſtrahirt und die Einheit nach dem Momente der Discretion als Anzahl aufgefaßt wird, die das Eins zum Elemente hat. (Vgl. §. 2.)

Daß dieſe Beſtimmungen durchaus richtig ſind, leuchtet ein, wenn man bedenkt, daß 12 erſtens nach dem Momente der Discretion eine Zahl und als ſolche das Reſultat des zwölfmal geſetzten abſtracten Eins iſt. Zweitens aber iſt 12 eben ſo ſehr Einheit, ein Totum. So kann man ein in x kleinere Dreiecke getheiltes Dreieck als Einheit, als das Dreieck ABC betrachten, aber auch als Zahl, als $\triangle\triangle$ abc + def + ghi + klm . . . . .

§. 8. (e)

Die Zahlenreihe iſt unendlich und die Allheit der Zahlen dem mathematiſchen Abſoluten gleich. Die Zahlenreihe iſt extenſiv, was das Abſolute, die reine Quantität, intenſiv iſt.

Digitized by Google

III > II
II < III.

Anmerk. Die Nothwendigkeit, die innerlich angeſchauten Zahlen und ihre Verbindungen zu einem Aeußeren zu machen, führt auf die Erfindung von Zeichen, die wir auf dieſem Gebiete völlig willkürlich wählen können. Es beſtehen ſolche Zahlzeichen (4; IV; d) u. ſ. w.; dieſelben bezeichnen eine beſtimmte Zahl der Zahlenreihe. Da die Matheſis aber nicht wiſſen will, was von dieſer oder jener beſtimmten Zahl und den Relationen beſtimmter Zahlen gilt, ſondern das Syſtem der allgemeinen Geſetze der Zahlen iſt, d. h. ſolcher Geſetze, welche für jede Zahl der Zahlenreihe, alſo für alle, gelten, ſo hat ſie ſich genöthigt geſehen, ſolche Zeichen zu erfinden, welche jede beſtimmte Zahl zu repräſentiren fähig ſind. Die Buchſtaben boten ſich als das bequemſte Zeichen dar, und ſo bedeutet denn a irgend eine Zahl, man will oder braucht nicht zu wiſſen, welche. Da aber a für jede Zahl der Zahlenreihe ſtehen, d. h. unendlich viele Werthe annehmen kann — obgleich in jedem einzelnen Falle ihr Werth im Verhältniß zu andern Zahlen derſelben Verbindung ein beſtimmter iſt —, ſo iſt klar, daß ein für a gefundenes Geſetz nicht nur für dieſe und jene Zahl, ſondern für alle Zahlen gefunden und gültig iſt.

§. 10.

(Gleichung.) Bezeichnet man eine Zahl einmal mit a und ein zweites Mal mit b, ſo ſagt man: a ſei gleich b, da beide Zeichen dieſelbe Zahl bezeichnen. Symboliſch drückt man dieſes Verhältniß zwiſchen a und b aus durch $a = b$, nennt den Ausdruck $a = b$ eine Gleichung, a die linke, b die rechte Seite der Gleichung.

Hieraus folgt: Iſt $a = q$, $b = q$, ſo iſt $a = b$, oder wenn $a = b$, $b = c$, $c = d$, ſo iſt $a = d$.

Anmerk. Eigentlich müßte man oben ſagen: die durch das Zeichen a repräſentirte Zahl iſt gleich der durch b vorgeſtellten. Nur der Kürze wegen ſpricht man von einer Zahl a.

§. 11.

(Summe.) Denken wir uns eine Zahl, die ſo oft das Eins enthält, wie eine beliebige Anzahl anderer Zahlen zuſammengenommen, welche Zahlen wir durch a, b, c.... oder ſonſt

beliebig bezeichnen können, ſo wollen wir dieſe gedachte Zahl durch folgendes Zeichen vorſtellen:

$$[(((a+b)+c)+d)+\ldots\ldots]+m_{\beta}$$

und dieſes Zeichen (oder dieſen Ausdruck) Summe nennen. Die einzelnen Glieder des Ausdruckes, a, b, c, d u. ſ. w., ſollen Summanden heißen; wie viele der Summanden ſind, iſt ebenfalls unbeſtimmt gelaſſen und durch das tiefe β (β subscriptum) ausgedrückt.

§. 12.

Um einen Specialfall anzuführen, ſo iſt $a+b$ eine Summe, d. h. ein Zeichen für die Zahl, welche das Eins ſo oft enthält, als die beiden Summanden a und b zuſammengenommen.

Anmerk. Warum wir nicht $a+b$ in §. 11 als Summe aufſtellen konnten, wie dies gewöhnlich geſchieht, hat hierin ſeinen Grund. Es iſt in der Summe $a+b$ zwar der Werth der einzelnen Summanden und mithin der Summe kein beſtimmter, aber es iſt doch die Anzahl der Summanden — hier zwei — beſtimmt, und ſomit möchte zweifelhaft ſcheinen, ob Geſetze, die für Summen von zwei Summanden gelten, auch für Summen von drei, vier, tauſend, endlich für β Summanden gültig ſind. Die von uns eingeführte Neuerung, die Anzahl der Summanden durch das tiefe β zu bezeichnen, gewährt die abſolute Allgemeinheit, deren wir bedürfen.

§. 13.

(Addiren.) Wird verlangt, b zu a zu addiren, ſo heißt das nichts weiter, als die Summe $a+b$ hinſchreiben.

§. 14.

Es entſteht nun die Frage: ob eine Summe dieſelbe bleibt, wenn man die Ordnung ändert, in welcher ihre Summanden aufeinander folgen.

Geſetzt, wir haben eine Summe von β Summanden:

$$[(((((a+b)+c)+d)+f)+g)+\ldots\ldots\ldots]+m_{\beta}$$

und dieſe Summe ſei gleich x. Es iſt aber jede Zahl, und folglich auch dieſes x nichts anders als ein Inbegriff des wiederholt gedachten Eins; und da die Summanden a, b, c u. ſ. w. ebenfalls jeder Reſultat des wiederholt gedachten Eins ſind, das

Eins aber ſich ſelber gleich iſt, ſo iſt klar, daß man das x auf beliebige Art kann entſtehen laſſen, und daß aus den Summanden der obigen Summe, in welcher Ordnung man ſie auch aufeinander folgen laſſen möge, ſtets nur x werden kann, vorausgeſetzt, daß man nur alle Summanden wirklich zuſammenfaßt. Es iſt demnach:

$$[((((((a+b)+c)+d)+f)+g)+\ldots\ldots\ldots]+m_\beta =$$

$$= [((((((m+g)+f)+d)+c)+b)+\ldots\ldots\ldots]+a_\beta,$$

oder wie man ſonſt die Summanden noch ordnen möchte, und die Wahrheit ſteht feſt, daß man in beliebiger Ordnung addiren kann.

Zuſatz. Wir können in Folge dieſes Satzes die Klammern, welche anzeigen, daß b zu a, c zur Summe $a+b$, d zur Summe $a+b+c$ u. ſ. w. addirt werden ſoll, auslaſſen, da es eben für den Werth der Summe gleichgültig iſt, ob man ſich a zu b oder zu m addirt denkt.

§. 15.

Um einen Spezialfall anzuführen, ſo iſt $a+b=b+a$.

Bemerk. Ueberſchauen wir jetzt die gewonnenen Begriffe, ſo finden wir: Eins, Zahl, Gleichung, Ungleichung, Summe. Um neue Wahrheiten zu finden, werden wir dieſe Begriffe durch die Operation der Addition, als bei welcher wir hier ſtehen, unter einander kombiniren müſſen. Verbinden wir z. B. die Zahl mit ſämmtlichen obengenannten Begriffen, ſo entſtehen folgende Aufgaben:

I. Z+E. d. h.: wie wird die Eins zur Zahl addirt?
II. E+Z.
III. Z+Z.
IV. Gl.+Z. d. h.: wie die Zahl zur Gleichung?
V. Ungl.+Z. d. h.: wie die Zahl zur Untergleichung?
VI. S+Z. d. h.: wie die Zahl zur Summe?
VII. Z+S.
VIII. S+S.

Es zeigt ſich ſchon hier, daß mehrere dieſer Kombinationen nichts Neues lehren, oder mit andern zuſammenfallen. So fallen z. B., weil man in beliebiger Ordnung addiren kann, I. u.

II., VI. u. VII. zuſammen, ſo liegt III. in der Definition; I. u. II. geben aber $a+1=1+a$. Wir werden daher der Kürze wegen in der Folge ſtets nur die Kombinationen aufführen, welche neuen Inhalt geben, wobei wir indeß bemerken, daß beim wirklichen Unterrichte die Schüler anzuhalten ſind, ſämmtliche Kombinationen ſowol aufzuſtellen, wie aufzulöſen. Freilich geſchieht es hierbei wol, daß eine Kombination erſt auf einer ſpätern Stufe zu realiſiren iſt und die Schüler mit den gewonnenen Mitteln die Gleichung nicht finden können. Dergleichen Fälle bemerkt der Lehrer. Noch machen wir darauf aufmerkſam, daß bis jetzt der Unterricht nur dogmatiſch ſein konnte, mit dem nächſten §. aber heuriſtiſch wird, und — die nöthigen Definitionen abgerechnet — fortan bleibt.

§. 16.

(S + Z.) $(a+b)+c=x$. *)

Da für beliebig viele Summanden nachgewieſen worden, daß man in beliebiger Ordnung addiren kann, ſo gilt dies auch für jede beſtimmte Anzahl von Summanden, wie oben ſchon von dem Spezialfalle $a+b=b+a$ bemerkt worden. Auf die Summe $(a+b)+c$ dies angewendet, finden wir

$$\begin{aligned}(a+b)+c &=\\ (a+c)+b &=\\ (b+a)+c &=\\ (b+c)+a &=\\ (c+a)+b &=\\ (c+b)+a&,\end{aligned}$$

woraus ſich folgende Wahrheit ergibt: Zu einer Summe wird eine Zahl addirt, indem man ſie zu einem der Summanden addirt und den oder die andern unverändert läßt.

Zuſatz. Abgeſehen vom allgemeinen Beweiſe kann man dieſen Satz auch als Folgerung aus §. 15 anſehen. Man ſetze für $a+b$ einmal m, ſo iſt

$$\begin{aligned}(a+b)+c &= m+c\\ m+c &= c+m\\ c+m &= c+(a+b)=(c+a)+b.\end{aligned}$$

*) x iſt ſtets das Zeichen für die noch unbekannte Zahl, welche man ſucht.

§. 17.

(Z + S.) Aus dem vorigen Satze geht auch hervor, wie eine Summe zur Zahl addirt wird:

$a+(b+c) = x$

$a+m = x$ [man ſetze für (b+c), m.]

$x = m+a$ [nun m wieder mit b+c vertauſcht]

$a+(b+c) = (b+c)+a = (c+b)+a = c+b+a = a+b+c$ u. ſ. w.

Wörtlich: Zu einer Zahl wird eine Summe addirt, wenn wir einen Summanden nach dem andern zu ihr addiren.

§. 18.

(S + S) Setzen wir in der Gleichung $a+(b+c) = a+b+c$ für a, m + n, alſo eine Summe:

$(m+n)+(b+c)$,

ſo folgt aus dem vorigen Satze, daß

$(m+n)+(b+c) = m+n+b+c = (m+n+b)+c$ u. ſ. w. iſt.

§. 19.

(Gl. + Z.) Kombiniren wir die Zahl durch Addition mit der Gleichung, ſo iſt, wenn

$$a = b$$
$$a+m = b+m;$$

denn in b + m kann ich für b, a ſetzen. Wörtlich: Zu beiden Seiten einer Gleichung dieſelbe Zahl addirt, gibt wieder eine Gleichung.

§. 20.

(Ungl. + Z.) Iſt $m > a$, ſo folgt m in der Zahlenreihe nach a; es muß alsdann aber eine Zahl geben, die zu a hinzu addirt, mit a = m wird. Dieſe Zahl ſei q, ſo iſt

$m = a+q$

$s = s$

$m+s = (a+q)+s = (a+s)+q$ (nach §. 16).

Da nun zu a + s noch q addirt werden muß, damit die Summe = m + s werde, ſo iſt $m+s > a+s$. Wörtlich: Zu einer Ungleichung eine Gleichung addirt, gibt wieder eine Ungleichung.

Digitized by Google

§. 21.

Wenn aber $a > b$ und $b > c$, wie verhält ſich dann a zu c?

Es ſei
$$\begin{array}{l} a = b+q \\ b = c+p \\ \hline a = c+q+p = c+(q+p) \\ \hline a > c. \end{array}$$

§. 22.

(Produkt.) Denken wir uns in der Summe

$$[((a+b)+c)+\ldots\ldots]+m_\beta$$

alle Summanden gleich

$$[((a+a)+a)+\ldots\ldots]+a_\beta$$

oder ohne Klammern geſchrieben

$$a+a+a\ldots\ldots+a_\beta,$$

ſo erhalten wir einen Spezialfall der Addition, den wir jetzt betrachten wollen. Und da in dieſer Summe nichts unſre Aufmerkſamkeit in Anſpruch nimmt, als der gleiche Summand a und die Anzahl der Summanden β, ſo können wir für ſolche Summen von gleichen Summanden ein bequemeres Zeichen erfinden, welches $a \times \beta$, oder $a.\beta$ oder auch $a\beta$ ſein möge. Dieſes Zeichen $a\beta$ ſoll Produkt heißen; a der Multiplikandus, β der Multiplikator des Produkts.

Zuſatz. Wie die Summe, ungeachtet der Zuſammenſetzung des Zeichens, doch nur Eine Zahl iſt, ſo iſt auch das Produkt nur Eine Zahl.

§. 23.

(Multipliziren.) Wird verlangt, a mit m zu multipliziren, d. h. a ſo oft zu addiren, als m anzeigt, ſo heißt das nichts weiter, als das Zeichen am hinſchreiben.

Bemerk. Kombiniren wir jetzt die bisher gewonnenen Begriffe durch die neue Operation des Multiplizirens, ſo entſtehen folgende hauptſächliche Aufgaben:

I. E.Z.	V. Ungl..Z.	IX. Prod..Z.
II. Z.E.	VI. S.Z.	X. Z.Prod.
III. Z.Z.	VII. Z.S.	XI. Prod..Prod.
IV. Gl..Z.	VIII. S.S.	XII. Prod.+Prod.

Digitized by Google

§. 24.

(E.Z.) Da am bedeutet, die Zahl a ſo oft hinſchreiben, als m anzeigt und dann die Summanden in einen Inbegriff zuſammenzufaſſen, ſo iſt

$$a.1 = a.$$

§. 25.

(Z.E.) Aus demſelben Grunde iſt

$$1.a = a,$$

denn die Zahl a enthält das Eins amal.

§. 26.

Die Kombination Z.Z liegt in der obigen Definition.

§. 27.

(Gl..Z.) Iſt

$$\begin{array}{r} a = b \\ m = m \\ \hline am = bm. \end{array}$$

Wörtlich: Beide Seiten einer Gleichung mit derſelben Zahl multiplizirt, gibt wieder eine Gleichung.

§. 28.

(S.Z.) Soll eine Summe, etwa $a+b+c+\ldots\ldots+k_\tau$, mit m multiplizirt werden, ſo heißt das, man ſolle ſie mmal hinſchreiben und das Reſultat in einen Inbegriff auffaſſen.

$$(a+b+c+\ldots\ldots+k_\tau)m =$$

$$= (a+b+c+\ldots+k_\tau)+(a+b+c+\ldots+k_\tau)+(a+b+c+\ldots+k_\tau)+$$

$$+(a+b+c+\ldots\ldots+k_\tau)+\ldots\ldots\ldots\ldots+(a+b+c+\ldots\ldots+k_\tau)_m.$$

Da man nun in beliebiger Ordnung addiren kann, ſo verwandelt ſich dieſe Summe in

$$(a+a+a+\ldots.+a_m)+(b+b+b+\ldots.+b_m)+(c+c+c+\ldots.+c_m)+$$

$$+\ldots\ldots+(k+k+k+\ldots.+k_m)_\tau =$$

$$= am+bm+cm+\ldots\ldots+km_\tau.$$

Anmerkung, das tiefe τ in der letzten Summe betreffend. Die obige mit m multiplizirende Summe hat τ Summanden, folglich werden wir auch τ Produkte in der neuen Summe haben. Kännte man die durch die Punkte angedeuteten Summanden, oder hieße die Summe, um einen Spezialfall an-

Digitized by Google

zuführen, $a+b+c$, ſo gäbe dieſelbe mit m multiplizirt $am+bm+cm$; da dieſe Summen aber in der Anzahl ihrer Summanden — hier drei — beſtimmt ſind (ſchon deshalb konnten wir ſie im §. nicht gebrauchen), ſo hätte man allerdings nicht nöthig, dieſelben zu ſchreiben: $a+b+c_3$ und $am+bm+cm_3$.

Der obige Satz heißt wörtlich: Eine Summe wird mit einer Zahl multiplizirt, wenn man jeden ihrer Summanden mit der Zahl multiplizirt und die einzelnen Produkte alsdann ſummirt.

§. 29.

Aus dem vorigen Satze

$$(a+b+c+\ldots\ldots+k_\tau)m = (am+bm+cm+\ldots\ldots+km_\tau)$$

geht umgekehrt geleſen eine Löſung der Kombin. XII. Prod. + Prod. hervor, nämlich für den Fall, daß die zu ſummirenden Produkte alle den Multiplikator gemeinſchaftlich haben. Die Formel zeigt, daß in dieſem Falle die Multiplikanden zu addiren ſind und der ſo entſtandenen Summe demnächſt der gleiche Multiplikator als Multiplikator beizuſchreiben iſt:

$$am+bm+cm+\ldots\ldots+bm_\tau = (a+b+c+\ldots\ldots+k_\tau)m.$$

§. 30.

(Ungl. . Z.) Es fragt ſich, wie, wenn $a > b$, ſich am zu bm verhalte. Es ſei

$$a = b+x,$$

ſo iſt $\underline{am = (b+x)m = bm+xm}$ (nach §. 28),

folglich $am > bm$,

weil zu bm noch xm addirt werden muß, um es am gleich zu machen.

§. 31.

(Prod. . Z.) $(ab)m = x$.

Erinnern wir uns an die Entſtehungsart des Produktes ab, das hier mit m zu multipliziren, ſo finden wir

$$(a+a+a+\ldots\ldots+a_b) = x,$$

d. h. eine Summe von b gleichen Summanden a iſt mit m zu multipliziren. Um für dieſe Summe das x zu finden, ſtehen uns zwei Wege offen; es iſt

$$(a+a+a+\ldots\ldots+a_b)m = (ab)m, \text{ oder auch}$$

Digitized by Google

$(a+a+a+\ldots.+a_b)m$ = (nach §. 28) $(am+am+am+\ldots.am)_b$ = $(am)b$, folglich

$$(ab)m = (am)b.$$

Wörtlich: Ein Produkt ab wird mit einer Zahl m multiplizirt, wenn man den einen Faktor mit der Zahl multiplizirt und den andern unverändert läßt.

§. 32.

Zuſatz. Bemerken wir noch gleich, daß wenn man $a=1$ ſetzt,

$(ab)m = (am)b$ ſich in

$(1b)m = (1m)b = bm = mb$ (§. 24 u. §. 25) verwandelt, d. h. es iſt für ein Produkt von zwei Faktoren erwieſen, daß man in beliebiger Ordnung multipliziren, alſo $ab=ba$ ſetzen kann. Da nun Multiplikator und Multiplikandus ihre Stelle reſpective wechſeln können, ſo dürfen wir beide die Faktoren des Produkts nennen, wie es oben geſchehen iſt.

§. 33.

(Z.S.) $m(a+b+c+\ldots..q_r)=(a+b+c+\ldots..q_r)m$ (§. 32) =

$= (am+bm+cm+\ldots..+qm)_r$ (§. 28) =

$=(ma+mb+mc+\ldots..+mq)_r$ (§. 32).

Wörtlich: Eine Zahl wird mit einer Summe multiplizirt, wenn wir ſie mit jedem der Summanden multipliziren und die Produkte wieder ſummiren.

§. 34.

(Z. Prod.) $m(ab) = m(a+a+a+\ldots..+a_b)$ (§. 33) =

$= (ma+ma+ma+\ldots..+ma)_b = (ma)b$.

Wörtlich: Eine Zahl wird mit einem Produkt multiplizirt, wenn wir ſie erſt mit dem einen Faktor, das erhaltene Produkt, alsdann mit dem andern Faktor multipliziren.

Zuſatz. Da $m(ab)=(ma)b$, ſo können wir in Produkten mehrerer Faktoren, z. B.

$$[(((ab)c)d)\ldots.]m_r,$$

die Klammern, welche die Aufeinanderfolge der Operationen bezeichnen, auslaſſen und $abcd\ldots.m_r$ ſchreiben. Denken aber muß man ſich die Klammern; denn es gibt, ſtreng genom-

Digitized by Google

men, nur Produkte von zwei Faktoren, indem a mit b, dieſes Produkt mit c, das Produkt abc mit d u. ſ. w. multiplizirt wird.

§. 35.

(S.S.) Beiläufig, obgleich mehr der praktiſchen Buchſtabenrechnung angehörend, mag hier für

$$(a+b).(c+d) = x$$

die Gleichung mitgetheilt werden. Es geht aus §. 28 u. §. 33 hervor, daß dieſe $(a+b).c+(a+b).d = ac+bc+ad+bd$ iſt. Oder für drei Summanden:

$(a+b+c).(m+n+o) =$

$= (am+bm+cm) + (an+bn+cn) + (ao+bo+co)$ oder [da man in beliebiger Ordnung addiren kann] =

$= (am+an+ao)+(bm+bn+bo)+(cm+cn+co)$.

§. 36.

(Prod. + Prod.) Hier laſſen ſich mehrere Fälle denken.

1) $ab+cd$ läßt ſich auf keinen andern Ausdruck bringen.
2) Setzen wir aber die zu ſummirenden Produkte gleich, z. B. $ab+ab+ab+\ldots\ldots+ab_m$, ſo iſt dieſer Fall, in §. 31 erledigt, $= (ab)m$.
3) Haben endlich die zu addirenden Produkte einen gemeinſchaftlichen Factor, z. B. $am+ab+ac+\ldots\ldots+aq_r$

ſo iſt dieſer Fall §. 29 betrachtet $=(m+b+c+\ldots\ldots+q_r)a$.

Zuſatz. In der praktiſchen Buchſtabenrechnung, wo die Summen nicht m, d. h. unbeſtimmt viele, ſondern etwa 5 oder 6 oder 8 u. ſ. w. Summanden haben, z. B.

$$a+a+a$$
$$ab+ab+ab+ab,$$

pflegt man $a.3 = 3.a$, und $4.ab$ zu ſchreiben, und dieſe in Ziffern geſchriebenen Faktoren Coeffizienten zu nennen.

§. 37.

Wir fanden (§. 31 u. 32), daß man in Produkten von zwei und drei Faktoren:

$$(ab)m = (am)b$$
$$bm = mb$$

die Faktoren beliebig ſtellen, d. h. in beliebiger Ordnung multi-

Digitized by Google

plizirен könne. Wir wollen hier die Gültigkeit dieſes Satzes für Produkte von beliebig vielen Faktoren unterſuchen.

Wir ſtellen demnach das allgemeinſte Produkt auf:

$$[(((ab)c)d).....]k_\tau.$$

Ein Produkt wird aber (§. 31) mit einer Zahl multiplizirt, wenn man einen der Faktoren mit ihr multiplizirt und den oder die anderen unverändert läßt. Thun wir dieſes, ſo erhalten wir

$$[(((ab)c)d).....]k_\tau =$$

$$[(((ak)b)c).....]d_\tau =$$

$$[(((ad)k)b).....]c_\tau =$$

$$[(((ac)d)k).....]b_\tau,$$ d. h. die Faktoren ändern immer ihre Stelle, und man kann in beliebiger Ordnung multipliziren.

§. 38.

(Prod..Prod.) $(ab)(cd) = (abc)d = abcd.$

§. 39.

(Potenz.) Denken wir uns in dem Produkte

$$[(((ab)c)d).....]k_\gamma$$

alle Faktoren einander gleich,

$$[(((aa)a)a).....]a_\gamma,$$

ſo erhalten wir einen Spezialfall der Multiplikation. Da aber in dieſem Ausdrucke nichts feſtzuhalten iſt, als der gleiche Faktor a, und die Anzahl der Faktoren γ, ſo wählen wir für denſelben ein kürzeres Zeichen,

$$a^\gamma,$$

das uns die Rechnung mit Produkten gleicher Faktoren erleichtern ſoll. Wir nennen das Zeichen a^γ — geleſen a hoch γ — eine Potenz; a heißt Dignand, γ der Exponent der Potenz.

§. 40.

(Potenziren.) Wird verlangt, daß man a mit γ potenziren, d. h. a ſo oftmal hinſchreibe, wie γ anzeigt und demnächſt mit ſich ſelbſt multiplizire, ſo heißt das nichts weiter, als man ſolle a^γ hinſchreiben.

Digitized by Google

Bemerk. Unſre hauptſächlichſten Kombinationen werden folgende ſein: [p. ſoll heißen **potenzirt mit**]

I. Z p. E.	V. Ungl. p. Z.	IX. Prod. p. Z.
II. E p. Z.	VI. Z p. S.	X. Pot. p. Z.
III. Z p. Z.	VII. S p. Z.	XI. Pot. + Pot.
IV. Gl. p. Z.	VIII. Z p. Prod.	XII. Pot. × Pot.

§. 41.

(Z p. E., E p. Z. u. Z. p. Z.) Aus der Erklärung der Potenz folgt, daß

$a^1 = a$; denn a iſt 1mal hingeſchrieben.

$1^a = 1$; denn 1, amal hingeſchrieben und mit ſich ſelber multiplizirt, gibt immer 1.

Die Kombination a^b liegt aber in der Definition.

§. 42.

(Z. p. S.) $a^{m+n+o+\ldots\ldots+q_\tau} =$

$= a.a.a\ldots\ldots\times a_{m+n+o+\ldots\ldots+q_\tau}$ (§. 33.)

$= (a.a.a\ldots\ldots\times a_m).(a.a.a\ldots\times a_n).(a.a.a\ldots\times a_o)\ldots$

$\ldots(a.a.a\ldots\times a_q)_\tau \; (a^m.a^n.a^o\ldots\ldots{}^q)_\tau$ Alſo:

$$a^{m+n+o+\ldots\ldots+q_\tau} = (a^m.a^n.a^o\ldots\ldots a^q)_\tau.$$

Wörtlich: Eine Zahl wird mit einer Summe potenzirt, wenn wir ſie mit jedem der Summenden potenziren, und die ſo entſtandenen Potenzen mit einander multipliziren.

§. 43.

Aus dem vorigen Satze geht auch hervor, wie Potenzen mit Potenzen multiplizirt werden, doch nur für den Fall, daß ſie gleiche Dignanden haben. Man addirt die Exponenten und gibt dieſe Summe dem gleichen Dignanden zum Exponenten.

$$(a^m.a^n.a^o\ldots\ldots a^q)_\tau = a^{m+n+o+\ldots\ldots+q_\tau}.$$

§. 44.

Um einen Spezialfall anzuführen, ſo iſt demnach

$$a^{m+n} = a^m.a^n \text{ und } a^m.a^n = a^{m+n}.$$

§. 45.

(S. p. Z.) Dieſe Kombination läßt ſich erſt auf einer ſpäteren Stufe (beim binomiſchen und polynomiſchen Lehrſatz)

Digitized by Google

vollſtändig erledigen; hier können wir blos beiläufig zeigen, wie eine beſtimmte Summe mit einer beſtimmten Zahl potenzirt wird.

$(a+b)^2 = (a+b).(a+b) = (a+b).a+(a+b).b =$
$= a^2+ab+ab+b^2 = a^2+2ab+b^2.$

Oder für eine Summe von drei Summanden:

$(a+b+c)^2 = (a+b+c).(a+b+c) =$
$= (a^2+ab+ac)+(ba+b^2+bc)+(ca+cb+c^2) =$
$= a^2+2ab+2ac+b^2+2bc+c^2.$

Oder:

$(a+b)^3 = (a+b).(a+b).(a+b)$. Es iſt $(a+b).(a+b =$
$= a^2+2ab+b^2$. Dies mit $a+b$ multiplizirt gibt $=$
$(a^3+2a^2b+ab^2)+(a^2b+2ab^2+b^3) = a^3+3a^2b+3ab^2+b^3$

§. 46.

(Z. p. Prod.) $a^{m\tau} = a^{m+m+m+ \ldots\ldots +m}$ (§. 22.) $=$
$= a^m.a^m.a^m \ldots\ldots a^m)_\tau$ (§. 42) $= (a^m)^\tau$.
Es iſt aber $a^{m\tau} = a^{\tau m}$ (§. 31, 32, 37) $= a^{\tau+\tau+\tau+\ldots+\tau}{}_m =$
$= (a^\tau.a^\tau.a^\tau \ldots\ldots a^\tau)_m = (a^\tau)^m$. Folglich:

$$a^{m\tau} = a^{\tau m} = (a^m)^\tau = (a^\tau)^m.$$

Wörtlich: Eine Zahl wird mit einem Produkte potenzirt, wenn man ſie mit einem der Faktoren potenzirt und demnächſt dieſe Potenz mit dem andern Faktor potenzirt.

§. 47.

(Pot. p. Z.) In dem vorigen Satze liegt auch die Kombination: Potenz potenzirt mit einer Zahl:

$$(a^m)^\tau = a^{m\tau}.$$

Wörtlich: Eine Potenz wird mit einer Zahl potenzirt, wenn man den Exponenten der Potenz mit der Zahl multiplizirt.

Zuſatz. Da $(a^m)^\tau = (a^\tau)^m$, ſo kann man in beliebiger Ordnung der Exponenten potenziren.

Anmerk. a^m iſt aber nicht nothwendig $= m^a$, z. B. $3^2 = 9$; aber $2^3 = 8$.

Digitized by Google

§. 48.

(Prod. p. Z.) $(a.b.c.....k_\tau)^m =$

$= (abc..k_\tau).(abc..k_\tau).(abc...k_\tau)...(abc...k_\tau)_m = (§.37)$

$= a.a.a...a_m).(b.b.b...b_m).(c.c.c...c_m)...(kkk...k_m)_\tau =$

$= a^m.b^m.c^m......k^m)_\tau.$

Alſo $(abc.....k_\tau)^m = (a^m.b^m.......k^m)\tau.$

Wörtlich: Ein Produkt und mit einer Zahl potenzirt, wenn man jeden einzelnen Faktor mit der Zahl potenzirt und die ſo erhaltenen Potenzen multiplizirt.

§. 49.

(Pot.×Pot.) Der vorige Satz zeigt auch, wie Potenzen mit Potenzen, doch nur, wenn ſie gleiche Exponenten haben, multiplizirt werden.

$$a^m.b^m.c_m......k^m)_\tau = (abc.....k_\tau)^m.$$

Man multiplizirt die Dignanden und gibt dem Produkt den gemeinſchaftlichen Exponenten.

Anmerk. Vgl. §. 43; dort waren die Dignanden gleich, hier die Exponenten. Für die Multiplication von Potenzen mit Potenzen bleiben hiermit noch zwei Fälle übrig:

$$a^m.a^m = a^{m+m} = a^{m.2} = (a^m)^2,$$

und $a^m.b^n$, für welches kein anderer Ausdruck zu finden.

§. 50.

(Pot.+Pot.) Von den vier Möglichkeiten:

$$a^m + a^m$$
$$a^m + a^n$$
$$a^m + b^m$$
$$a^m + b^n$$

läßt ſich nur die erſte Formel auf einen andern Ausdruck bringen $a^m + a^m = 2.a^m$ oder allgemein:

$(a^m + a^m + a^m + ... + a^m)_q = q\ (a^m).$

§. 51.

(Gl. p. Z.) Wenn $a = b$

$$\overline{} $$
$$a^m = b^m.$$

Denn man kann b für a ſetzen. Wörtlich: Beide Seiten einer Gleichung mit derſelben Zahl potenzirt, gibt wieder eine Gleichung.

§. 52.

(Ungl. p. Z.) Wenn aber $a > b$ ſo iſt 1) mit a multipl.

$$aa > ab$$ u. 2) m. b multipl. iſt
$$ab > bb$$, folglich
$$aa > bb.$$

Geſetzt nun, es wäre für irgend einen Werth von m (nicht für jeden) $a^m > b^m$, ſo folgte, daß, mit a multiplizirt

$$a^m . a > b^m . a.$$ und mit b multiplizirt
$$a^m . b > b^m . b,$$ folglich
$$a^m . a > b^m . b.$$

Nun gilt aber der Satz, daß wenn $a > b$, auch $aa > bb$, folglich gilt auch nach Vorſtehendem die Ungleichung $aaa > bbb$ und deßhalb auch die folgende $aaaa > bbbb$. Auf dieſe Weiſe in infinitum fortſchließend, erhellt die Allgemeinheit der behaupteten Wahrheit.

§. 53.

(Gegenſätze der bisherigen Operationen.) Setzen wir $a + b = c$, ſo lehrte die Addition, aus den gegebenen Summanden a und b, c zu finden, d. h. die Zahl, welche das Eins ſo oft enthält, als a und b zuſammengenommen. Man kann ſich aber auch die Aufgabe ſtellen, aus

1) c und b, a
2) c und a, b zu finden.

Es möge alſo die Zahl, die zu b addirt, c gibt, durch das Zeichen

$$c - b$$

und die zu a addirt c gibt, durch

$$c - a$$

bezeichnet werden.

§. 54.

(Differenz.) Das Zeichen $c - b$, oder $c - a$ möge eine Differenz, c der Minuend, b in der erſten, a in der zweiten Differenz, der Subtrahend genannt werden.

§. 55.

(Subtraktion.) Man verlangt, daß b von c ſubtrahirt werden ſoll, ſo heißt das nichts weiter, als man ſoll die Differenz $c - b$ hinſchreiben.

Digitized by Google

Zuſatz. Obgleich $a + b = c$, eigentlich zwei Gegenſätze hat, nämlich $c - b = a$ und $c - a = b$, ſo entſtehen doch als Gegenſatz der Addition nicht zwei Operationen, weil beide Aufgaben in der That zuſammenfallen.

Zuſatz. Die Differenz, obgleich aus zwei Elementen zuſammengeſetzt, iſt doch, ebenſo wie Summe, Produkt, Potenz, nur Eine Zahl, nämlich die, welche zum Subtrahend addirt, den Minuend gibt.

§. 56.

Dieſes Zeichen iſt auch eindeutig. Es ſei $q - p = x$, ſo iſt $p + x = q$. Gibt es nun außer dem x noch eine Zahl, etwa y, die zu p addirt, $= q$ wird, ſo muß dieſe Zahl $y \gtrless x$ ſein, und es gäbe alsdann, da

$$\begin{array}{l} p + x = q \\ \quad q = p + y \quad \text{(nach der Vorausſetzung)} \\ \hline p + x = p + q \quad \text{nun } p \text{ auf beiden Seiten ſubtrah.,} \\ \hline \quad x = y \end{array}$$

alſo wäre y einmal $= x$, und einmal $>$ oder $<$, welches unmöglich iſt.

§. 57.

Stellen wir die Definition der Subtraktion ſymboliſch dar, ſo erſcheinen folgende zwei Grundgleichungen:

$$\text{I.} \quad (a - b) + b = a$$
$$\text{II.} \quad (a + b) - b = a.$$

I. ſcheint eine Gleichung. Ihre linke Seite iſt eine Summe. Es iſt

$$(a - b) + b = b + (a - b) \ [\text{§. } 14.] = a.$$

Hier iſt geſchehen, was die Definition verlangt; $a - b$ bedeutet die Zahl, die zu b addirt, $= a$ iſt; nun iſt ſie aber zu b addirt, folglich $= a$.

Die Gleichung I. lehrt uns demnach die Wahrheit:

1) Zu einer Differenz den Subtrahend addirt, gibt den Minuenden; oder

2) Eine Zahl a bleibt dieſelbe, wenn man eine Zahl b von ihr ſubtrahirt und demnächſt wieder addirt.

Digitized by Google

II. $(a+b)-b=a$, ſcheint ebenfalls eine Gleichung. Unterſuchen wir ſie:

$(a+b)-b = x$ Die linke Seite iſt eine Diff. u. als ſolche die
$b = b$ Zahl, die zu b addirt, a+b gibt. Add. wir b:

$a+b = b+x$ Entferne ich jetzt das b auf beiden
$b = b$ Seiten wieder durch Subtrakt., ſo iſt

$a = x$

d. h. $(a+b)-b=a$.

Es iſt auch noch $(a+b)-b=(b+a)-b=a$.

Wörtlich: 1) Von einer Summe ein Summand ſubtrahirt, bleibt der andre, oder: 2) Eine Zahl bleibt dieſelbe, wenn ich zuerſt eine Zahl zu ihr addire und dieſelbe dann wieder ſubtrahire.

Bemerk. Wir haben in den folgenden §§. nur die nöthigen Kombinationen aufgeſtellt und gelöſt, empfehlen aber als gute Uebung, die Schüler auch die Aufſtellung und Löſung andrer Kombb., als der grade hier gegebenen, verſuchen zu laſſen. So kann man z. B. in §. 59, wo wir von $D+Z$ zu $S-Z$ kommen, von $S-Z$ ausgehen. So haben wir §. 62 $Z-D = S-Z$ gefunden, wogegen man auch von $S-Z$ ausgehend die Gleichheit dieſes Ausdrucks mit $Z-D$ ſuchen kann. Freilich wird man für einige Kombinationen keine Gleichungen finden, ſo $(a-b)^n$, (D. pot. Z.); $am-c$ (Prod. — Z.), $a^n \pm (q-s)$ (Pot. ± D.) u. ſ. w.

§. 58.

(Gl. — Z.) Wenn $a=b$, ſo iſt

$$a-m=b-m.$$

§. 59.

(D+Z; Z+D; S — Z.)

Es fragt ſich, was $(a-b)+m$ wird, auf einen andern Ausdruck gebracht. Um dieſen andern Ausdruck (die Gleichung) zu finden, müſſen wir eine andre Vollſtreckung der in $(a-b)+m$ enthaltenen Operation ſuchen. Es ſoll darin ſubtrahirt werden und eben bei der Subtraktion ſtehen wir. Könnten

wir alſo die Subtraktion wegſchaffen und uns ſtatt ihrer einer andern Operation bedienen, die wir genau kennen, z. B. der Addition, ſo möchte ſich der geſuchte Ausdruck finden laſſen.

$(a-b)+m = x$ Um links die Subtr. wegzuſchaffen, müſſen
$b = b$ wir b addiren (§. 57); aber auch rechts (§. 19).

$a+m = x+b$ Subtrahiren wir jetzt, um das x von
$b = b$ dem mit ihm verbundenen b zu befreien,

$(a+m)-b = x$ b auf beiden Seiten (§. 57 II. u. §. 58), alſo $(a-b)+m = (a+m)-b$.

Es fragt ſich noch, ob man b nicht nur von a [nie in $(a-b)+m$] ſondern auch von m ſubtrahiren könne.

Da man aber in beliebiger Ordnung addirt, ſo iſt
$(a-b)+m = m+(a-b) = (m+a)-b =$
$= (a+m)-b = a+(m-b)$.

Wir haben demnach hier die Löſung von drei Kombinationen:

1. (D+Z.) Zu einer Differenz, $a-b$, wird eine Zahl, m, addirt, indem man dieſelbe zum Minuenden der Diff. addirt und von dieſer Summe den Subtrahenden der Diff. ſubtrahirt. — Und

2. (Z+D.) Zu einer Zahl, m, wird eine Differenz, $a-b$, addirt, wenn wir den Minuenden der Differenz zu ihr addiren und den Subtrahenden der Diff. von der Summe ſubtrahiren, $m+(a-b) = (m+a)-b$. Und

3. (S — Z.) Von einer Summe, $a+m$, wird eine Zahl, b, ſubtrahirt, wenn wir ſie von einem der Summanden ſubtrahiren und den oder die andern unverändert laſſen; $(a+m)-b = (a-b)+m$ oder $(m+a)-b = (m-b)+a$. (Eine zweite Löſung dieſer Aufgabe ſ. §. 62; 2.)

§. 60.

Anmerkung. Wir wollen, bevor wir weiter gehen, in dieſer Note noch das ſynthetiſche Verfahren des Mathematikers an einem Beiſpiele klar machen.

Geſetzt, es ſollte bewieſen werden, daß $x = y$, wenn beide Ausdrücke Zahlenverbindungen ſind.

Man betrachte x oder y, den Ausdruck, der am einfachſten erſcheint. Man überlege nun, welches Element — etwa

Digitized by Google

β — durch welche Operation — etwa γ — mit ihm verbunden werden muß, damit er ganz einfach wird. Geſetzt nun der Ausdruck x — eine Zahlenverbindung — gäbe, mit β durch die Operation γ verbunden [wir wollen dies durch $x\Big|\frac{\beta}{\gamma}$ bezeichnen] den einfachen Ausdruck k. Man wird nun offenbar verſucht zu ſehen, ob auch $y\Big|\frac{\beta}{\gamma}$, d. h. y, mit β durch die Operation γ verbunden = k wird. Iſt dies der Fall, iſt

$$x\Big|\frac{\beta}{\gamma} = y\Big|\frac{\beta}{\gamma},$$

und wendet man nun die der Operation γ entgegengeſetzte Operation auf die Gleichung an, um ſie von dem Element β wieder zu befreien, ſo kommt offenbar

$$x = y.$$

Wir wollen größerer Deutlichkeit halber dieſe Bemerkung auf den vorigen Satz (§. 59) anwenden, der alſo von oben analytiſch, progreſſiv, hier ſynthetiſch, regreſſiv behandelt wird.

Unſer x ſoll $(a+m)-b$ ſein, d. i. $S-Z$.

Unſer y ſei $(a-b)+m$, d. i. $D+Z$.

Oben ergab ſich auf analytiſchem Wege die Gleichheit von x und y; dieſelbe ſoll hier ſynthetiſch erwieſen werden.

[x] [y]	
$(a+m)-b = (a-b)+m$	Die linke Seite der vermutheten Gleichung, unſer x, iſt der einfachſte Ausdruck; eine Diff. und als ſolche die Zahl, die zu b addirt, a + m gibt. Addiren wir b.
$\frac{b}{a+m}$	
b	Wir werden daſſelbe Element b auch mit unſerm y verbinden und zwar durch die nämliche Operation.
$(a-b)+m+b =$	Die man in belieb. Ordn. addirt.
$= [(a-b)+b]+m = a+m$	Schaffen wir das mit x und y durch Add. verbundene Element auf beiden Seiten durch die entgegengeſetzte Operation der Subtr. fort, ſo iſt

$(a+m-b = (a+m)-b$, d. h. die Ausdrücke ſind identiſch und die obige Gleichung $(a+m)-b = (a-b)+m$ war richtig. Wir gehen nun weiter.

Digitized by Google

§. 61.

(Z — S u. D — Z.) Wir ſuchen die Gleichung für (a — (b + c), d. h. wie man eine Summe von einer Zahl ſubtrahirt.

$$\begin{aligned} a-(b+c) &= x \\ b+c &= b+c \quad (\S.\ 57.\ I.) \\ \hline a &= x+b+c \\ b &= b \\ \hline a-b &= x+c \\ c &= c \\ \hline (a-b)-c &= x. \end{aligned}$$

Schaffen wir die hinzugekommenen Elemente durch Subtr. fort.

Wir konnten aber (nach §. 11.) die hinzugekommenen Elemente $b + c$ auch als $c + b$ wegſchaffen:

$$\begin{aligned} a &= x+b+c = x+c+b \\ c &= c \\ \hline a-c &= x+b \\ b &= b \\ \hline (a-c)-b &= x. \end{aligned}$$

Folglich iſt

$$a-(b+c) = (a-b)-c = (a-c)-b.$$

Wir wollen von dieſen drei gleichen Ausdrücken die Gleichheit zweier auch noch ſynthetiſch erweiſen.

Es ſei

$$\begin{aligned} a-(b+c) &= (a-b)-c \\ b+c &= b+c \\ \hline a &= (a-b)-c+b+c = \\ &= [(a-b)-c]+c+b = \quad (\S.\ 57) \\ &= (a-b)+b = \quad (\S.\ 57) \\ &= a \\ b+c &= b+c \\ \hline a-(b+c) &= a-(b+c), \end{aligned}$$

Nun das durch Add. verbundene Elem. $b+c$ d. Subt. entf.

d. h. die Gl. war richtig.

Wörtlich:

1. (Z — S.) Von einer Zahl wird eine Summe ſubtrahirt, wenn man einen Summanden nach dem andern von ihr, und zwar in beliebiger Ordnung, ſubtrahirt.

2. (D — Z.) Von einer Diff. wird eine Zahl ſubtrahirt, wenn man dieſe Zahl zum Subtrahenden der Diff. addirt und dieſe Summe von dem Minuenden der Diff. ſubtrahirt.

3. Oder: Von einer Diff., z. B. $a - b$, wird eine Zahl z. B. c ſubtrahirt, wenn man dieſe Zahl erſt vom Minuenden der Diff. ſubtrahirt, z. B. $a - c$, und von dieſer Diff. den alten Subtrahenden der Diff. ſubtrahirt; z. B. $(a - c) - b$.

§. 62.

(Z—D u. S—Z.) Man ſucht eine Gleichung für $a-(b-c)$.

$$\begin{array}{rl} a-(b-c) & = x \\ b-c & = b-c \\ \hline a & = x+(b-c) = (b-c)+x = (\S.\,59)\ (b+x)-c \\ & = (x+b)-c \\ c & = c\ (\S.\ 57) \\ \hline a+c & = x+b\quad (\S.\ 57,\ \text{II.}) \\ b & = b \\ \hline (a+c)-b & = x. \end{array}$$

Folglich

$$a-(b-c) = (a+c) - b.$$

Dies ſynthetiſch erwieſen: Es ſei

$$\begin{array}{rl} a-(b-c) & = (a+c) - b \\ b-c & = b-c \\ \hline a & = ([(a+c)-b]+b)-c = (a+c)-c = a \\ b-c & = b-c \\ \hline a-(b-c) & = a-(b-c). \end{array}$$

Wörtlich: 1. Von einer Zahl wird eine Diff. ſubtrahirt, indem man den Surtrahenden der Diff. zu der Zahl addirt und den Minuenden der Diff. von der Summe ſubtrahirt $a-(b-c) =$ $= (a+c)-b$. Oder

2. Von einer Summe, z. B. $a+c$ wird eine Zahl, z. B. b, ſubtrahirt, wenn man einen der Summanden, z. B. c, von der Zahl b ſubtrahirt und dieſe Diff. von dem andern Summanden ſubtrahirt $(a+c)-b = a-(b-c)$ (Eine frühere Löſung ſ. §. 59, 3.)

Digitized by Google

§. 63.

D + D u. S — S. Man ſucht die Summe zweier Differenzen.

$$
\begin{array}{rcl}
(a-b)+(m-n) & = & x \\
b & = & b \\
\hline
a+(m-n) & = & x+b \\
n & = & n \\
\hline
a+m & = & x+b+n \\
b+n & = & b+n \\
\hline
(a+m)-(b+n) & = & x.
\end{array}
$$

Alſo: $(a-b)+(m-n) = (a+m)-(b+n).$

Zweiter Beweis. — Es ſei $(m-n) = y$, ſo iſt

$(a-b)+y = x$

$(a+y)-b = x$

$(a+m-n)-b = x$ Vertauſchen wir wieder y m. m—n

$(f-n)-b = x$ Setzen wir $a+m = f$

$f-(n+b) = x$ (§. 61)

$f-(b+n) = x$ Vertauſchen wir f mit $a+m$

$(a+m)-(b+n) = x$

Dritter (ſynthetiſcher) Beweis.

Es ſei

$$
\begin{array}{rcl}
(a-b)+(m-n) & = & (a+m)-(b+n) \\
b+n & = & b+n \\
\hline
a+m & = & a+m
\end{array}
$$

Wörtlich:

1. Differenzen werden addirt, wenn man die Summe der Subtrahenden von der Summe der Minuenden ſubtrahirt. Oder:

2. Summen werden ſubtrahirt, wenn man jeden einzelnen Summanden der Summe — Subtrahend von jedem einzelnen Summanden der Summe — Minuend ſubtrahirt und die Differenzen dazu addirt.

Dieſer Satz, welcher hier von zwei Differenzen bewieſen wurde, gilt für beliebig viele Differenzen, d. h. iſt allgemein wahr.

Es ſei

$$(a-b)+(c-d)+(e-f)+\ldots\ldots+(\alpha-\beta)_n =$$
$$= (a+c+e+\ldots\ldots+\alpha)-(b+d+f+\ldots\ldots+\beta).$$

Digitized by Google

Addiren wir noch eine Differenz $\gamma - \delta$, ſo haben wir
$(a-b)+(c-d)+(e-f)+\ldots\ldots+(\alpha-\beta)+(\gamma-\delta) =$
$= a+c+e+\ldots\ldots\alpha)-(b+d+f+\ldots\ldots+\beta)+(\gamma-\delta)$.

Wenden wir nun auf die rechte Seite dieſer Gleichung den ſchon bewieſenen Satz von der Summe zweier Diff. an, ſo iſt, wenn
$(a+c+e+\ldots\ldots+\alpha) = q$ u. $(b+d+f+\ldots\ldots+\beta) = s$
$(q-s)+(\gamma-\delta) = (q+\gamma)-(s+\delta)$, und q u. s wieder vertauſcht, erhält man:

$$(a+c+e+\ldots\ldots+\alpha+\gamma)-(b+d+f+\ldots\ldots+\beta+\delta).$$

Wäre demnach der Satz für m Differenzen gültig, ſo gilt er auch für $m+1$, iſt $m+1 = n$, ſo gilt er auch für $n+1$, wenn $n+1 = h$, ſo gilt er auch für $n+1 = h$, ſo gilt er auch für $h+1 = h$; ſo gilt er auch für $h+1$, d. h. er gilt allgemein.

§. 64.

($D \times Z$; $Z \times D$; Prod. — Prod. A.) Man ſucht das Produkt einer Zahl mit einer Diff.

$$(a-b).m =$$
$$= (a-b)+(a-b)+(a-b)+\ldots\ldots\ldots+(a-b)_m. =$$
$$= (a+a+a+\ldots\ldots+a_m)-(b+b+b+b_m) = am-bm.$$

Synthetiſcher Beweis.

Es wird behauptet, daß

$$(a-b).m = am-bm$$
$$bm = bm$$

$$[(a-b).m]+bm = am$$
$$[(a-b)+b].m = am$$ (§. 29.) Auf der linken Seite iſt
$$a.m = am.$$ (§. 57.) eine Summe, beide Summanden ſind Produkte, die einen gemeinſchaftlichen Faktor haben.

Wörtlich: Eine Diff. wird mit einer Zahl multiplizirt, oder, weil man in beliebiger Ordnung multiplizirt, eine Zahl mit einer Diff., wenn man das Produkt des Subtrahenden mit der Zahl von dem Produkt des Minuenden mit der Zahl ſubtrahirt.

Hier finden wir auch eine andre Kombination Prod. — Prod. theilweiſe gelöſt. Produkte, die einen Faktor gemeinſchaftlich haben, z. B. $am-bm$, werden ſubtrahirt, indem

man die ungleichen Faktoren ſubtrahirt und die Diff. mit dem gleichen Faktor multiplizirt, $am - bm = (a - b).m$. Daß ſich für die Kombination Prod. — Prod., wenn die Produkte nicht wenigſtens einen gleichen Faktor haben, keine Gleichung finden läßt, liegt auf der Hand, ſo $am - bd$.

§. 65.

Die Multiplikation lehrte das Reſultat der durch ab angedeuteten Operation finden. Nennt man dieſes c, ſo iſt

$$a.b = c$$

und c geht aus ab hervor.

Umgekehrt kann man aber aus

1) c und a, b oder aus

2) c und b, a ſuchen wollen.

Man kann nämlich fragen: 1) Welche iſt die Zahl, die mit a multiplizirt c gibt, und 2) welche iſt die Zahl, die mit b multiplizirt c gibt?

Wir werden ſehen, daß ſobald eine dieſer Fragen beantwortet iſt, die zweite es ebenfalls iſt, denn $ab = ba$ und beide nach der Vorausſetzung $= c$.

Anmerk. Hierin liegt der Grund, warum das Addiren und das Multipliziren jedes nicht zwei entgegengeſetzte Operationen haben. Allerdings liegen in der Subtraktion ſo gut wie in der Diviſiion zwei Operationen, aber ſie fallen zuſammen.

Iſt $a + b = c$, ſo iſt $\begin{cases} c - b = a \\ c - a = b. \end{cases}$

Iſt $a.b = c$, ſo iſt $\begin{cases} c : a = b \\ c : b = a. \end{cases}$

Wir werden ſpäter ſehen, daß die Potenzirung aber zwei Gegenſätze hat und dieſes weil a^m nicht nothwendig $= m^a$ iſt.

§. 66.

(Quotient.) Um die Zahl, welche, mit b multiplizirt, c gibt, durch ein Zeichen darzuſtellen, werden wir dieſes Zeichen aus c und b zuſammenſetzen:

$$c : b \text{ oder } \frac{c}{b}.$$

Dieſes Zeichen heiße der Quotient; c der Dividendus b der Diviſor.

Digitized by Google

§. 67.

(Dividiren.) Wird verlangt m durch n zu dividiren, d. h. die Zahl hinzuſchreiben, welche mit n multiplizirt m gibt, ſo heißt das nichts weiter, als man ſoll das Zeichen $m:n$ oder $\frac{m}{n}$ hinſchreiben.

§. 68.

Dieſes Zeichen, obgleich aus zwei Zahlen zuſammengeſetzt, bezeichnet demungeachtet nur eine Zahl; auch iſt es eindeutig, d. h. es bezeichnet nicht mehrere Zahlen auf einmal.

Denn es ſei $\frac{c}{b} = q$, ſo iſt $b \cdot q = c$.

Geſetzt nun es gäbe außer q eine andere Zahl, etwa k, die mit b multiplizirt c gäbe; dieſes k müßte $\gtrless q$ ſein.

Nun iſt

$$\begin{array}{r} k \gtrless q \\ b = b \\ \hline bk \gtrless bq \\ bq = c \\ \hline bk \gtrless c. \end{array}$$

Alſo jede andre Zahl als q gibt mit b multiplizirt nicht c, demnach iſt das Zeichen $\frac{c}{b}$ eindeutig.

§. 69.

Stellen wir die Definition der Diviſion ſymboliſch auf, ſo erhalten wir folgende Grundgleichungen:

$$\text{I.} \quad b \cdot \frac{c}{b} = c \text{ oder } b \cdot (c:b) = c$$

$$\text{II.} \quad \frac{bc}{b} = c \text{ oder } bc:b = c.$$

Die linke Seite von I. iſt Produkt, deſſen einer Faktor Quotient. Dieſer bezeichnet als Quotient die Zahl, die mit ſeinem Diviſor b multiplizirt den Dividendus c gibt. Nun iſt aber der Quotient mit b multiplizirt, folglich iſt die Gleichung richtig.

Wörtlich:

1) Ein Quotient, mit ſeinem Diviſor multiplizirt, gibt den Dividendus, oder:

Digitized by Google

2) Eine Zahl c bleibt unverändert, wenn wir ſie erſt durch eine andre dividiren und demnächſt den Quotient wieder mit derſelben Zahl multiplziren.

Die linke Seite von II. iſt ein Quotient und bezeichnet laut der Definition des Quot. die Zahl, die mit b multiplizirt bc gibt. Welche Zahl gibt aber, mit b multiplizirt, bc? c, die Gleichung iſt richtig.

Wörtlich: Eine Zahl c bleibt unverändert, wenn wir ſie mit einer Zahl b multipliziren und dieſes Produkt wieder durch dieſelbe Zahl b dividiren.

Es iſt aber auch $\frac{bc}{c} = b$,

folglich kann man auch ſagen: ein Produkt durch einen ſeiner Faktoren dividirt, gibt den (oder die) anderen.

Bemerk. Außer den im Folgenden vorkommenden Kombinationen laſſen ſich noch andre aufſtellen und es wird nützlich ſein, wenn man ſich darin verſucht. Da für einige ſich aber hier noch keine Gleichungen finden laſſen, ſo iſt es beſonders zu empfehlen, daß man die von uns aufgeſtellten Sätze in anderer Ordnung zu beweiſen ſucht.

§. 70.

(Gl. d. Z) Verbinden wir die Gleichung mit der Zahl durch Diviſion

$$\begin{array}{c} a = b \\ c = c \\ \hline \frac{a}{c} = \frac{b}{c}; \end{array}$$

denn ich kann b für a ſetzen.

Wörtlich: Beide Seiten einer Gleichung mit derſelben Zahl dividirt, gibt wieder eine Gleichung.

§. 71.

(Z. d. Z. u. Z. d. E.) Dividiren wir die §. 24 nachgewieſene Gleichung $a.1 = a$ erſtens durch a, ſo kommt

$$\frac{a.1}{a} = \frac{a}{a} = 1$$

zweitens durch 1, ſo kommt

$$\frac{a.1}{1} = \frac{a}{1} = a.$$

Wörtlich:

1) Ein Quotient, deſſen Dividend dem Diviſor gleich iſt, iſt 1, und

2) Ein Quotient, deſſen Diviſor 1 iſt, iſt dem Dividend gleich.

§. 72.

(Q ± Q.) Wie addirt oder ſubtrahirt man Quotienten?

Es ſei

$$\frac{a}{b} \pm \frac{c}{d} = x$$
$$b = b$$

Wir ſchaffen die Operation der Diviſion fort, damit wir unſre Aufgabe auf ein früheres zurückführen.

$$a \pm b.\frac{c}{d} = bx$$

Hier iſt Summe (§. 28) oder Differenz (§. 64) mit b zu multipliziren.

$$d = d$$

Nun die Diviſion mit d fortgeſchafft.

$$ad \pm bc = dbx$$

Nun haben wir das x zu befreien (§. 69 II.)

$$bd = bd$$

$$\frac{ad \pm bc}{bd} = x.$$

Alſo $\frac{a}{b} \pm \frac{c}{d} = \frac{ad \pm bc}{bd}$.

Synthetiſcher Beweis.

Es ſei

$$\frac{a}{b} \pm \frac{c}{d} = \frac{ad \pm bc}{bd}$$
$$bd = bd$$

Die rechte Seite dieſer vermutheten Gleichung iſt ein Quot. und gibt mit bd multiplizirt (§. 66.) den Dividendus. Thun wir daſſelbe auf der linken Seite, und ſehen, ob wir auch hier $ad \pm bc$ bekommen.

$$bd\left(\frac{a}{b} \pm \frac{c}{d}\right) = ad \pm bc$$

$$bd\frac{a}{b} \pm bd\frac{c}{d} = ad \pm bc$$ (§. 28 u. §. 64.)

$$da \pm bc = ad \pm bc$$ (§. 66.)

$$bd = bd$$

Schaffen wir nun die Multipl. fort und divid. auf beiden Seiten

$$\frac{da \pm bc}{bd} = \frac{ad \pm bc}{bd}$$

Digitized by Google

Alſo die obige Gleichung war richtig.

Wörtlich: Zu einem Quotient $\frac{a}{b}$ wird ein anderer $\frac{c}{d}$ addirt oder von ihm ſubtrahirt, wenn man den Dividenden des erſten mit dem Diviſor des zweiten und den Dividenden des zweiten mit dem Diviſor des erſten multiplizirt, und das Produkt bc zu dem Produkt ad entweder addirt oder von ihm ſubtrahirt, die Summe oder Differenz aber durch das Produkt der beiden Diviſoren dividirt.

Anmerkung zu näherer Erläuterung. Eine Zahl bleibt (§. 69) unverändert, wenn man ſie zuerſt mit einer Zahl multiplizirt und alsdann das Produkt wieder durch dieſelbe Zahl dividirt, z. B. $A = \frac{Ab}{b}$.

Der Quotient iſt auch eine Zahl und was von **A** gilt, das gilt auch von $\frac{m}{n}$.

$$\frac{m}{n} = \frac{m.b}{n.b}.$$

Geſetzt nun, ich habe zwei Quotienten zu addiren, $\frac{a}{b} \pm \frac{m}{n}$. Der Quotient $\frac{a}{b}$ bleibt gleich, wenn ich ihn mit irgend einer beliebigen Zahl multiplizire und demnächſt dividire. Dieſe Zahl ſei denn **n**, der Diviſor des zweiten Quotienten

$$\frac{a}{b} = \frac{a.n}{b.n}.$$

Daſſelbe gilt von dem Quotienten $\frac{m}{n}$. Für dieſen ſei die Zahl, womit er multiplizirt und dividirt wird, der Diviſor des erſten Quotienten, b.

$$\frac{m}{n} = \frac{m.b}{n.b}.$$

Wenn wir jetzt den Satz, wie Summen oder Differenzen dividirt werden, antizipiren und zugeben, daß z. B. $\frac{12}{4} \pm \frac{8}{4} = \frac{12 \pm 8}{4}$ gibt (analog dem Satze $(a+b)m = am+bm$), ſo können wir unſere Operation vollziehen und haben für

$$\frac{a}{b} \pm \frac{m}{n} = \frac{a.n}{b.n} \pm \frac{m.b}{n.b}.$$

Digitized by Google

Die Beziehung dieſer Anmerkung auf das gewöhnliche Rechnen, wo $\frac{3}{4} \pm \frac{2}{3} = \frac{3.3}{4.3} \pm \frac{2.4}{3.4} = \frac{3.3 \pm 2.4}{3.4}$, wird Jeder leicht finden. Hier mußten wir die obige Faſſung wählen, weil noch nicht gezeigt worden, daß $\frac{a.n \pm b.m}{bn} = \frac{an}{bn} \pm \frac{bm}{bn}$ iſt, was man im gewöhnlichen Rechnen, als dem geſunden Menſchenverſtande einleuchtend, ohne weiteren Beweis annimmt.

§. 73.

Spezialfall A zum vorigen Satze. (Q ± Q und S. div. Z. D. div. Z.) Es fragt ſich, wie werden Quotienten addirt und ſubtrahirt, deren Diviſoren gleich ſind? Setzen wir in $\frac{a}{b} \pm \frac{c}{d}$, $b = d$, alſo $\frac{a}{b} \pm \frac{c}{b}$, ſo erhalten wir nach dem vorigen Satze

$$\frac{a}{b} \pm \frac{c}{b} = \frac{ab \pm cb}{bb} = (\S.\ 29)\ \frac{(a \pm c)b}{bb}.$$

Setzt man nun

$\frac{(a \pm c)b}{bb} = x$ multiplizire die Gleichung mit bb.

$bb = bb$

$(a \pm c)b = (bb)x$ Dividiren wir durch b (§. 69 am Ende)

$b = b$

$a \pm c = bx$ Befreien wir dieſes x

$b = b$

$$\frac{a \pm c}{b} = x.$$

Alſo $\frac{a}{b} \pm \frac{c}{b} = \frac{a \pm c}{b}$.

Wörtlich:

1) Quotienten von gleichen Diviſoren werden addirt oder ſubtrahirt, wenn man die Summe oder Differenz der Dividenden durch den gemeinſchaftlichen Diviſor dividirt; oder

2) eine Summe oder Differenz wird durch eine Zahl dividirt, wenn wir jedes Glied des Ausdruckes durch die Zahl dividiren und die Quotienten addiren oder ſubtrahiren.

Digitized by Google

§. 74.

Spezialfall B. $(Z \pm Q.)$ Um aus der Gleichung $\frac{a}{b} \pm \frac{c}{d} = \frac{ad \pm bc}{bd}$ die Kombination $Z \pm Q$ zu erhalten, wollen wir $b = 1$ ſetzen.

$$\frac{a}{1} \pm \frac{c}{d} = (\text{§. } 71)\ a \pm \frac{c}{d} = \frac{ad \pm c}{d}.$$

Wörtlich: Zu einer Zahl wird ein Quotient addirt oder davon ſubtrahirt, wenn wir ſie mit dem Diviſor des Quotienten multipliziren, zu dieſem Produkt den Dividendus des Quotienten addiren oder dieſen von jenem ſubtrahiren, und die Summe oder Differenz durch den Diviſor des Quotienten dividiren.

§. 75.

Spezialfall C. $(Q \pm Z.)$

Die Kombination $Q + Z$ iſt mit der vorigen $Z + Q$ dieſelbe. Für die Kombination $Q - Z$ ſetzen wir in der obigen Gleichung
$$\frac{a}{b} \pm \frac{c}{d} = \frac{ad \pm bc}{bd}$$
$d = 1$, ſo haben wir
$$\frac{a}{b} - \frac{c}{1} = \frac{a}{b} - c = \frac{a - bc}{b}.$$

Wörtlich: Von einem Quotienten wird eine Zahl ſubtrahirt, wenn man die Zahl mit dem Diviſor des Quotienten multiplizirt, dieſes Produkt vom Dividenden des Quotienten — Minuenden ſubtrahirt, und die Differenz durch den Diviſor dividirt.

Anmerkung. Alle dieſe Spezialfälle hätten mehrfach in verſchiedener Weiſe behandelt werden können; wir wollen nur einen anderen Weg hier noch beiläufig anzeigen.

1. Zu A. $\frac{a}{b} \pm \frac{c}{b}$.

$$\begin{array}{r} \frac{a}{b} \pm \frac{c}{b} = x \\ b = b \\ \hline a \pm c = bx \\ b = b \\ \hline \frac{a \pm c}{b} = x. \end{array}$$

Digitized by Google

Oder ſynthetiſch: Es ſei

$$\frac{a}{b} \pm \frac{c}{b} = \frac{a \pm c}{b}.$$

Die linke Seite dieſer angenommenen Gleichung gibt mit b multiplizirt (§. 28 u. 64) $a \pm c$. Sehen wir, wie das Reſultat auf der rechten Seite iſt:

$$b = b$$

$$a \pm c = \frac{b(a \pm c)}{b}$$

Auf beiden Seiten wieder das durch Multipl. hineingebrachte Element b durch Diviſ. entfernt.

$$b = b$$

$$\frac{a \pm c}{b} = \frac{a \pm c}{b}.$$

2. Zu B. $a \pm \frac{c}{b}$.

$$a \pm \frac{c}{b} = x$$

$$b = b$$

$$ab \pm c = bx$$

$$b = b$$

$$\frac{ab \pm c}{b} = x.$$

Oder ſynthetiſch: Es ſei

$$a \pm \frac{c}{b} = \frac{ab \pm c}{b}$$

$$b = b \quad \text{Mult.}$$

$$ab \pm c = ab \pm c$$

$$b = b \quad \text{Div.}$$

$$\frac{ab \pm c}{b} = \frac{ab \pm c}{b}.$$

3. Zu C. $\frac{a}{b} - m$.

$$\frac{a}{b} - m = x$$

$$b = b$$

$$a - bm = bx$$

$$b = b$$

$$\frac{a - bm}{b} = x.$$

Digitized by Google

Oder ſynthetiſch: Es ſei

$$\frac{a}{b} - m = \frac{a - bm}{b}.$$

$$b = b \quad \text{Mult.}$$

$$a - bm = a - bm$$

$$b = b \quad \text{Divid.}$$

$$\frac{a - bm}{b} = \frac{a - bm}{b}.$$

§. 76.

(Q × Q.) Wie multiplizirt man Quotienten?

$$\frac{a}{b} \cdot \frac{c}{d} = x$$

$$b = b$$ (Produkte werden multiplizirt. §. 31.)

$$a \cdot \frac{c}{d} = b \cdot x$$

$$d = d$$

$$a \cdot c = (b \cdot d)x$$

$$bd = bd$$

$$\frac{a \cdot c}{b \cdot d} = x.$$

Oder ſynthetiſch: Es ſei

$$\frac{a}{b} \cdot \frac{c}{d} = \frac{ac}{bd}.$$ Die rechte Seite dieſer vermutheten Gleichung gibt mit bd multiplizirt ac (§. 69.)

$$bd = bd$$

$$bd\left(\frac{a}{b} \cdot \frac{c}{d}\right) = ab$$ Man kann in belieb. Ordn. mult. (§. 37.)

$$b\frac{a}{b} \cdot d\frac{c}{d} = ac$$ (nach §. 69.)

$$a \cdot c = ac$$ Nun die Multiplikation mit bd wieder entfernt

$$bd = bd$$

$$\frac{ac}{bd} = \frac{ac}{bd},$$ alſo die Gleichung iſt richtig.

Digitized by Google

Wörtlich: Quotienten werden multipizirt, indem man das Produkt der Dividenden durch das Produkt der Diviſoren dividirt.

Zur Erläuterung. $\frac{5}{8} \cdot \frac{2}{3}$ heißt, man ſolle $\frac{5}{8}$ ſo oft nehmen, als 2:3 anzeigt.

Wird $\frac{5}{8}$, zweimal genommen, ſo erhält man $\frac{5.2}{8}$.

Nun aber ſoll $\frac{5}{8}$ nicht zweimal genommen werden, ſondern der dritte Theil von $2 . \frac{5}{8}$ ſoll genommen werden:

$$\frac{5.2}{8} : 3 = \frac{5.2}{8.3}.$$

Dieſes wird noch klarer durch folgende Spezialſätze:

§. 77.

Spezialfall A. ($Z \times Q = Q \times Z.$) [weil $ab = ba$ §. 37.]

Setzt man im vorigen Satze

$$\frac{a}{b} \cdot \frac{c}{d} = \frac{ac}{bd}, \quad b = 1, \text{ ſo erhält man } (§. 71)$$

$$a . \frac{c}{d} = \frac{ac}{d}.$$

Oder ſynthetiſch. Es ſei

$$a . \frac{c}{d} = \frac{ac}{d}$$

$$d = d$$

$$a . c = ac$$

$$d = d$$

$$\frac{a . c}{d} = \frac{ac}{d}.$$

Hiernach iſt auch

$$a . \frac{c}{d} = c . \frac{a}{d}; \text{ denn}$$

$$a . \frac{c}{d} = \frac{ac}{d}$$

$$\frac{ac}{d} = \frac{ca}{d}$$

$$\frac{ca}{d} = c . \frac{a}{d}.$$

Digitized by Google

Wörtlich: Ein Quotient wird mit einer Zahl multiplizirt, wenn man den Dividend mit ihr multiplizirt und das Produkt durch den Diviſor dividirt. Oder:

Spezialfall L. (Prod. div. Z.)

Ein Produkt, ac oder ca, wird mit einer Zahl, b, dividirt, wenn man einen von den beiden Faktoren durch ſie dividirt und den andern unverändert läßt; $\frac{ac}{b} = \frac{ca}{b} = \frac{a}{b} . c = \frac{c}{b} . a.$

§. 78.

(Q. div. Q.) Wie dividirt man Quotienten?

$$\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = x$$

Die linke Seite iſt ein Quot. und gibt mit dem Diviſ. $\frac{c}{d}$ multipl., den Divid.

$$\frac{c}{d} = \frac{c}{d}$$

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d} x$$

$$b = b$$

$$a = b \frac{c}{d} x$$

Um auf der rechten Seite den Quot. $\frac{c}{d}$ einfach zu machen, multipl. mit d.

$$d = d$$

$$ad = bc\, x$$

Nun werde das x von bc befreit.

$$bc = bc$$

$$\frac{ad}{bc} = x.$$

Andrer Weg:

$$\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = x.$$

$$\frac{c}{d} = \frac{c}{d}$$

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d} . x$$

$b = b$, alſo

$$a = b\left(\frac{c}{d}\,x\right)$$

$$a = \left(\frac{bc}{d}\right)x \quad (\S.\ 77.)$$

$$a = \left(\frac{cb}{d}\right)x$$

$$a = c\left(\frac{b}{d}\,x\right)$$

$$c = c$$ Auf beiden Seiten mit c dividirt.

$$a : c = \frac{b}{d}\,x$$ Nun x befreien.

$$b : d = b : d$$

$$\frac{a : c}{b : d} = x.$$

Alſo $\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{ad}{bc} = \frac{a : c}{b : d}$.

Wörtlich: Ein Quot. wird durch einen andern dividirt, wenn man das Produkt des Dividendus im Dividendus mit dem Diviſor im Diviſor durch das Produkt des Diviſors im Dividendus mit dem Dividendus im Diviſor dividirt. Oder auch: Ein Quot. wird mit einem Quot. dividirt, wenn man den Diviſor-Quotienten umſtellt und dann multiplizirt.

§. 79.

Spezialfall A. (Q. div. Z) Setzt man im vorigen Satze

$$\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{ad}{bc} = \frac{a : c}{b : d},\ d = 1,$$

$$\frac{a}{b} : \frac{c}{1} = \frac{a}{b} : c = \frac{a}{bc} = \frac{a : c}{b}.$$

Wörtlich: Ein Quotient wird durch eine Zahl dividirt, wenn man 1) den Diviſor des Quotienten mit der Zahl multiplizirt und mit dem Produkt in den Dividendus des Quotienten dividirt; $\frac{a}{b} : c = \frac{a}{bc}$, oder 2) wenn man durch die

Digitized by Google

Zahl in den Dividendus des Quotienten dividirt und den Diviſor des Quotienten unverändert läßt; $\frac{a}{b} : c = \frac{a:c}{b}$.

Spezialfall B. (Z. div. Prod.) Hierin liegt auch die Kombination : Zahl dividirt durch ein Produkt. Eine Zahl wird durch ein Produkt dividirt, wenn wir ſie durch einen Faktor nach dem andern dividiren; $\frac{a}{bc} = (a : b) : c$ oder anders geſchrieben $\frac{a:b}{c} =$ (weil $bc = cb$) $(a:c):b = \frac{a:c}{b}$.

§. 80.

Spezialfall C. (Z. div. Q.) Setzen wir in

$$\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{ad}{bc} = \frac{a:c}{b:d},\ b = 1.$$

$$a : \frac{c}{d} = \frac{ad}{c} = ad : c.$$

Wörtlich: Eine Zahl wird durch einen Quotienten dividirt, wenn wir ſie mit dem umgekehrten Quotienten multipliziren.

Spezialfall D. (Prod. div. Z.) Oder auch: ein Produkt ad wird durch eine Zahl c dividirt, wenn wir die Zahl durch einen der Faktoren des Produkts dividiren und den andern Faktor durch den erhaltenen Quotienten dividiren; $\frac{ad}{c} =$ $a : \frac{c}{d} = d\,\frac{c}{a}$.

§. 81.

Setzt man in

$$\frac{a}{b} . \frac{c}{d} = \frac{ac}{bd},\ a = b, \text{ ſo hat man } \frac{b}{b} . \frac{c}{d} = \frac{bc}{bd} = \frac{c}{d}.$$

Setzt man ferner in

$$\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{a:c}{b:d},\ c = d, \text{ ſo hat man } \frac{a:c}{b:c} = \frac{a}{b}.$$

Wörtlich: Ein Quotient bleibt unverändert, wenn wir ſeinen Dividend und Diviſor mit derſelben Zahl multipliziren oder dadurch dividiren, $\frac{a}{b} = \frac{m.a}{m.b} = \frac{a:m}{b:m}$.

§. 82.

Anmerkung. Im Praktiſchen wird es in der Diviſion darauf ankommen, einen Quotienten $\frac{A}{B}$ gleich einer Summe zu machen. Dies iſt der Gegenſatz von §. 74; da wurde aus Z+Q, $a+\frac{b}{c}=\frac{ac+b}{c}$, hier ſoll aus $\frac{ac+b}{c}=a+\frac{b}{c}$ werden.

Die Aufgabe reduzirt ſich nun auf folgende: man ſolle einen Ausdruck finden, der zu m addirt den Quotienten $\frac{A}{B}$ gibt.

$$\frac{A}{B} = m+x$$
$$B = B$$
$$A = (m+x)\,B$$
$$A = mB+xB$$
$$mB = mB$$
$$A-mB = xB$$
$$B = B$$
$$\frac{A-mB}{B} = x. \text{ Alſo } \frac{A}{B} = m+\frac{A-mB}{B}.$$

Wörtlich: Ein Quotient A : B wird in eine Summe von zwei Summanden verwandelt, wenn man den erſten Summanden m ganz beliebig nimmt, dann aber den zweiten dadurch findet, daß man dieſen erſten m mit dem Diviſor B multiplizirt, das Produkt Bm von dem Dividenden A ſubtrahirt und zuletzt dieſe Differenz A — Bm durch den Diviſor B wieder dividirt.

Noch ein Beiſpiel an Ziffern:

$$\frac{28}{3}=\begin{cases}5+\frac{28-5.3}{3} \\ q+\frac{28-q.3}{3.}\end{cases};\quad \frac{15}{24}=\begin{cases}0+\frac{15-0.24}{24}=\frac{5}{8} \\ {}^1\!/_2+\frac{15-{}^1\!/_2.24}{24}.\end{cases}$$

Aus dem gewöhnlichen Rechnen iſt bekannt, und das zweite Beiſpiel hier zeigt, daß, wenn man auch m beliebig nehmen kann, man doch im praktiſchen Rechnen dieſes m ſo nimmt, daß Bm entweder gleich oder kleiner als A iſt. Die ganze Sache gehört aber nicht in dieſes Kapitel und ſollte nur beiläufig erwähnt werden.

Digitized by Google

§. 83.

(Q. pot. Z.) Wie potenzirt man einen Quotienten?

Es iſt nach der Definition der Potenz, $\left(\frac{a}{b}\right)^m =$

$$\frac{a}{b}\cdot\frac{a}{b}\cdot\frac{a}{b}\ldots\ldots\times\left(\frac{a}{b}\right)_m = \frac{a.a.a\ldots.a_m}{b.b.b\ldots.b_m} = \frac{a^m}{b^m}.$$

Oder

$$\frac{a}{b} = x$$
$$b = b$$

$$a = b.x$$ Dieſes mit m potenzirt.
$$m = m$$

$$a^m = (bx)^m$$
$$a^m = b^m x^m$$ (§. 48.)
$$b^m = b^m$$ Mit b^m dividirt

$$\frac{a^m}{b^m} = x^m = \left(\frac{a}{b}\right)^m.$$

Oder: Es iſt

$$\left(b.\frac{a}{b}\right)^m = b^m.\left(\frac{a}{b}^m\right)$$

$$a^m = b^m.\left(\frac{a}{b}\right)^m$$ Nun durch b^m dividirt.
$$b^m = b^m$$

$$\frac{a^m}{b^m} = \left(\frac{a}{b}\right)^m.$$

Oder ſynthetiſch. Es ſei

$$\left(\frac{a}{b}\right)^m = \frac{a^m}{b^m}$$
$$b^m = b^m$$

$$b^m.\left(\frac{a}{b}\right)^m = a^m$$ (Nach §. 49.)

$$\left(b.\frac{a}{b}\right)^m = a^m$$ (Nach §. 69.)

$$a^m = a^m$$ Nun wieder durch b^m dividirt.

$b^m = b^m$, alſo $\frac{a^m}{b^m} = \frac{a^m}{b^m}$.

Digitized by Google

Wörtlich: Ein Quotient wird mit einer Zahl potenzirt, wenn man den Diviſor und den Dividendus damit potenzirt, und letztere Potenz durch erſtere dividirt.

§. 84.

(Pot. div. Pot. A.) Daraus geht auch hervor, wie man Potenzen, welche gleiche Exponenten haben, dividirt. Man dividirt die Dignanden und potenzirt den Quotienten $\frac{a^m}{b^m} = \left(\frac{a}{b}\right)^m$.

§. 85.

(Pot. div. Pot. B.) Im vorigen Satze hatten die zu dividirenden Potenzen gleiche Exponenten; hier fragen wir, wie werden Potenzen dividirt, die gleiche Dignanden haben? $\frac{a^m}{a^n}$ m iſt $\lessgtr$ n; es ſei $>$, alſo $m = n + x$.

$$\frac{a^m}{a^n} = \frac{a^{n+x}}{a^n} = (\text{§. } 42)\ \frac{a^n \cdot a^x}{a^n} = (\text{§. } 69.)\ a\ .$$

Nun iſt aber, da $m = n + x$, $x = m - n$, folglich iſt

$$\frac{a^m}{a^n} = a^x = a^{m-n}.$$

Oder ſynthetiſch. Es ſei

$$\frac{a^m}{a^n} = a^{m-n}$$
$$a^n = a^n$$

$$a^m = a\ .a^{m-n}\ (\text{Nach §. 43.})$$
$$a^m = a^{n+m-n}$$
$$a^m = a^{m+n-n}\ (\text{Nach §. 57.})$$
$$a^m = a^m \quad \text{Nun wieder dividirt}$$
$$a^n = a^n$$

$$\frac{a^m}{a^n} = \frac{a^m}{a^n}.$$

Wörtlich: Eine Potenz wird mit einer andern Potenz dividirt, wenn beide gleiche Dignanden haben, indem man den Exponenten der Potenz — Diviſor von dem Exponenten der Potenz — Dividend ſubtrahirt, und mit dieſer Differenz den gemeinſamen Dignanden potenzirt. $\frac{a^m}{a^n} = a^{m-n}$.

Digitized by Google

§. 86.

(Z. pot. D.) Aus dem vorigen Saße, wo $a^{m-n} = \frac{a^m}{a^n}$, geht auch hervor, daß eine Zahl mit einer Differenz potenzirt wird, indem man ſie mit dem Minuenden potenzirt und dieſe Potenz durch die Potenz der Zahl mit dem Subtrahenden dividirt. Dieſes noch beſonders erwieſen:

$$a^{m-n} = x$$
$$a^n = a^n$$

$$a^n . a^{m-n} = a^n . x$$
$$a^{n+m-n} = a^n . x$$
$$a^m = a^n . x$$
$$a^n = a^n$$

$$\frac{a^m}{a} = x = a^{m-n}.$$

§. 87.

Die Potenzirung lehrte das Reſultat der durch a^m angedeuteten Operation finden; ſetzt man nämlich $a^m = p$, ſo findet die Potenzirung aus a^m, p.

Ebenſo gut kann man ſich aber die Aufgabe ſtellen, aus den gegebenen

m und p, a zu finden (aus den Expont. und der Gleich. der Pot. den Dignand. und aus

a und p, m zu finden (aus dem Dignanden und der Gleichung der Potenz den Expont.)

Im erſten Falle ſucht man die Zahl, die mit m potenzirt, p gibt. Im zweiten Falle ſucht man die Zahl, mit welcher a potenzirt, p gibt. So entſtehen, weil a^m nicht $= m^a$, zwei neue Operationen, deren erſte wir hier betrachten.

§. 88.

(Wurzel.) Um die Zahl zu bezeichnen, die mit m potenzirt, p gibt, werden wir ein Zeichen fixiren, das aus m und p zuſammengeſetzt und deshalb charakteriſtiſch iſt.

($\sqrt[m]{p}$.) Wir nennen dieſes Zeichnen eine Wurzel und leſen es: die mte Wurzel aus p oder auch p radizirt durch m; p heiße Radikant, m der Wurzelexponent.

§. 89.

(Radication.) Wird verlangt p durch m zu radiziren, oder die mte Wurzel aus p zu ziehen, d. h. die Zahl zu bezeichnen, die mit m potenzirt, p gibt, ſo heißt dies nichts weiter, als man ſolle das Zeichen $\sqrt[m]{p}$ hinſchreiben.

§. 90.

Es iſt nachzuweiſen, daß das Zeichen $\sqrt[m]{p}$ eindeutig iſt, d. h. daß es nur Eine Zahl geben kann, die mit m potenzirt, p gibt.

Es ſei $\sqrt[m]{p} = x$.

Geſetzt es ſei $\sqrt[m]{p}$ auch $= y$, ſo müßte $y \lesseqgtr x$ ſein.

Iſt aber $x \gtrless y$, ſo iſt (§. 52.) $x^m \gtrless y^m$.

Nun iſt aber $x^m = p$; aber y^m ſollte auch $= p$ ſein, welches unmöglich iſt.

§. 91.

Stellen wir die Definition der Wurzel ſymboliſch auf, ſo erhalten wir folgende zwei Grundgleichungen:

I. $\left(\sqrt[m]{a}\right)^m = a$

II. $\sqrt[m]{(a^m)} = a$.

I. Die linke Seite dieſer Gleichung iſt eine Potenz, deren Dignand eine Wurzel, die als ſolche die Zahl bezeichnet, welche mit m potenzirt a gibt. Sie iſt hier mit m potenzirt, folglich $= a$.

Wörtlich: Eine Wurzel mit ihrem Wurzelexponenten potenzirt, gibt den Radicanden; oder:

Eine Zahl bleibt unverändert, wenn man ſie erſt mit einer Zahl radizirt und die erhaltene Wurzel demnächſt mit derſelben Zahl potenzirt.

II. Die linke Seite iſt eine Wurzel und bezeichnet als ſolche die Zahl, die mit m potenzirt werden muß, um a^m zu geben. Dieſe Zahl iſt aber a.

Wörtlich: Eine Potenz, durch ihren Exponenten radizirt, gibt den Dignanden; oder:

Eine Zahl bleibt unverändert, wenn man ſie erſt mit einer Zahl potenzirt und dann dieſe Potenz wieder durch dieſelbe Zahl dividirt.

Digitized by Google

Bemerkung. Es ſind jetzt die Kombinationen aufzuſtellen welche der Begriff der Wurzel mit den früheren Begriffen eingeht. Dieſer Kombinationen wird man eine große Menge erhalten, nur iſt zu bemerken, daß ſich für mehrere derſelben, z. B. $\sqrt{\ } \pm \sqrt{\ }$ hier noch keine einfachen Geſetze angeben, d. h. Gleichungen finden laſſen; andre ſind überall unmöglich zu realiſiren, andre fallen mit anderen zuſammen. Die, welche wahrhaft etwas Neues lehren, folgen hier.

§. 92.

(Gl. rad.) Verbinden wir die Zahl m durch Radikation mit der Gleichung $a = b$, ſo erhalten wir $\sqrt[m]{a} = \sqrt[m]{b}$.

§. 93.

(Ungl. rad.) Wenn aber

$$\frac{a > b}{\sqrt[m]{a} > \sqrt[m]{b}.}$$ ſo iſt

Denn $\sqrt[m]{a}$ ſei nicht größer, ſo muß ſie $\leqq \sqrt[m]{b}$ ſein.

Potenziren wir jetzt beide mit m, ſo erhalten wir $\left(\sqrt[m]{a}\right)^m \leqq \left(\sqrt[m]{b}\right)^m = a \leqq b$.

Dies iſt aber unmöglich, weil $a > b$ iſt.

§. 94.

($\sqrt{\ }$ mult. $\sqrt{\ }$.) Man ſucht beliebig viele Wurzeln, die aber gleiche Wurzelexponenten haben, zu multipliziren.

$$\sqrt[m]{a} . \sqrt[m]{b} . \sqrt[m]{c} \ldots\ldots \times \left(\sqrt[m]{k}\right)_\tau = x.$$

$$\frac{\qquad m \quad = m}{\left[\sqrt[m]{a} . \sqrt[m]{b} . \sqrt[m]{c} \ldots \times \left(\sqrt[m]{k}\right)_\tau\right]^m = x^m}$$

Schafft man zuvörderſt die Radikation fort (§ 91.) (Nach §. 48: Produkte werden potenz.)

$$\left[\left(\sqrt[m]{a}\right)^m . \left(\sqrt[m]{b}\right)^m . \left(\sqrt[m]{c}\right)^m \ldots \times \left(\sqrt[m]{k}\right)^m\right]_\tau = x^m$$ (Nach §. 91.)

$$(a . b . c \ldots\ldots \times k)_\tau = x^m$$ Nun die Potenz. weg.

$$\frac{\qquad m = m}{\sqrt[m]{(a . b . c \ldots \times k)_\tau} = x = \sqrt[m]{a} . \sqrt[m]{b} . \sqrt[m]{c} \ldots \times \left(\sqrt[m]{k}\right)_\tau .}$$

Digitized by Google

Synthetiſch. Es ſei

$$\sqrt[m]{a}.\sqrt[m]{b}.\sqrt[m]{c}..\times(\sqrt[m]{k})_\tau = \sqrt[m]{(a.b.c...\times k)_\tau}$$

$$m = m \quad \text{potenzirt.}$$

$$[\sqrt[m]{a}.\sqrt[m]{b}.\sqrt[m]{c}...\times(\sqrt[m]{k})_\tau]^m = (abc..\times k)_\tau \quad (\S.\ 48.)$$

$$(\sqrt[m]{a})^m.(\sqrt[m]{b})^m.(\sqrt[m]{c})^m...\times(\sqrt[m]{k})^m_\tau = (abc..\times k)_\tau \ (\S.\ 91.)$$

$$(a.b.c....\times k)_\tau = (abc..\times k)_\tau \quad \text{Nun wieder mit } m \text{ radiz.}$$

$$\sqrt[m]{(a.b.c..\times k)_\tau} = \sqrt[m]{(abc..\times k)_\tau}.$$

Die Gleichung war alſo richtig.

Wörtlich: τ Wurzeln, die gleiche Wurzelexponenten haben, werden miteinander multiplizirt, wenn man die Radikanden miteinander multiplizirt, und das Produkt durch den gemeinſchaftlichen Wurzelexponenten radizirt. Oder

§. 95.

(Prod. rad. Z.) Ein Produkt von τ Faktoren wird durch eine Zahl radizirt, wenn man jeden einzelnen Faktor durch dieſe Zahl radizirt und die erhaltenen Wurzeln demnächſt miteinander multiplizirt.

Spezialfall: $\sqrt[m]{(ab)} = \sqrt[m]{a}.\sqrt[m]{b}$.

§. 96.

(Pot. rad. Z. — √ pot. Z.) Setzen wir in der vorigen Gleichung alle Radikanden einander gleich, alſo ſtatt $\sqrt[m]{a}.\sqrt[m]{b}.\sqrt[m]{c}$ u. ſ. w.

$$\sqrt[m]{a}.\sqrt[m]{a}.\sqrt[m]{a}...\times(\sqrt[m]{a})_\tau = \sqrt[m]{(a.a.a...\times a)_\tau}$$

$$(\sqrt[m]{a})^\tau = \sqrt[m]{(a^\tau)}$$

Synthetiſch: Es ſei

$$\sqrt[m]{a}.\sqrt[m]{a}.\sqrt[m]{a}...\times(\sqrt[m]{a})_\tau = \sqrt{(a.a.a...\times a)_\tau}$$

$$m = m$$

$$[\sqrt[m]{a}.\sqrt[m]{a}.\sqrt[m]{a}...\times(\sqrt[m]{a})_\tau]^m = a^\tau$$

Die rechte Seite dieſer vermutheten Gleichung bezeichnet die Zahl, die mit m potenzirt $a.a.a..\times a_\tau$ d. h. a_τ gibt. Thun wir daſſelbe links

$$[(\sqrt[m]{a})^m.(\sqrt[m]{a})^m.(\sqrt[m]{a})^m \ldots x(\sqrt[m]{a})^m]_\tau = a_\tau \quad (\S.\ 48.)$$

$$a.a.a.\ldots \times (a)_\tau = a\tau \quad (\S.\ 91.)$$

$$a_\tau = a\tau$$ Rad. man nun wied.

$$\sqrt[m]{a}^\tau = \sqrt[m]{a}^\tau$$ auf b. S. d. m.

D. h. die Gleichung war richtig.

Wörtlich: Eine Potenz a^τ wird durch eine Zahl m radizirt, wenn wir ihren Dignanden a mit m radiziren und die erhaltene Wurzel $\sqrt[m]{a}$ mit τ potenziren. $\sqrt[m]{(a^\tau)} = (\sqrt[m]{a})^\tau$. Oder

Eine Wurzel $\sqrt[m]{a}$ wird mit einer Zahl τ potenzirt, wenn man den Radikanden a mit der Zahl potenzirt und die erhaltene Potenz durch den Wurzelexponenten m radizirt. $(\sqrt[m]{a})^\tau = \sqrt[m]{(a^\tau)}$.

§. 97.

(Q. rad. Z. — $\sqrt{}$ div. $\sqrt{}$.) Aus der Gleichung $\sqrt[m]{ab} = \sqrt[m]{a}.\sqrt[m]{b}$ läßt ſich die Kombination: Wie wird ein Quotient durch eine Zahl radizirt? ableiten. Man ſetze in dieſer Gleichung ſtatt a, $\frac{a}{b}$,

$$\sqrt[m]{\frac{a}{b}.b} = \sqrt[m]{\frac{a}{b}}.\sqrt[m]{b}$$ (Ein Quot. mit dem Diviſ. multiplizirt gibt den Dividend.)

Oder $$\sqrt[m]{a} = \sqrt[m]{\frac{a}{b}}.\sqrt[m]{b}$$ Nun auf beiden Seiten durch $\sqrt[m]{b}$ dividirt.

$$\frac{\sqrt[m]{a}}{\sqrt[m]{b}} = \sqrt[m]{\frac{a}{b}}$$

Wörtlich: Ein Quotient $\frac{a}{b}$ wird durch eine Zahl m radizirt, wenn man Diviſor und Dividendus dadurch radizirt und letztere Wurzel durch erſtere dividirt. $\sqrt[m]{\frac{a}{b}} = \frac{\sqrt[m]{a}}{\sqrt[m]{b}}$ Od.:

Eine Wurzel $\sqrt[m]{a}$ wird durch eine andre, die mit ihr denſelben Exponenten hat, z. B. $\sqrt[m]{b}$, dividirt, wenn man die

Digitized by Google

Radikanden dividirt und den Quotienten durch den gemeinſchaftlichen Wurzelexponenten radizirt. $\frac{\sqrt[m]{a}}{\sqrt[m]{b}} = \sqrt[m]{\frac{a}{b}}$.

§. 98.

(Logarithmation.) Die Radikation lehrte aus der Gleichung $a^m = c$, wenn m und c gegeben, a finden [$\sqrt[m]{c} = a$], d. h. die Zahl, welche mit m potenzirt c gibt, und bildete ſomit den einen Gegenſatz des Potenzirens. Nun aber kann man auch aus c und a den Exponenten m finden wollen, d. h. die Zahl, mit welcher a potenzirt c gibt, welche Operation Logarithmation heißen möge.

Anmerkung. Größerer Deutlichkeit wegen eine Erläuterung in Ziffern. Die Logarithmation iſt zwar nicht ſchwerer als eine der früheren Operationen, aber viele Leſer können, was ſie hier finden, nicht ſchon auf gewohnte Vorſtellungen beziehen.

Wir gehen von der Potenz $2^3 = 2.2.2 = 8$ aus.

Der erſte Gegenſatz iſt die Radikadition $\sqrt[3]{8} = 2$. Hier wird aus Radikand (8) und Wurzelexponent (3) die Zahl geſucht (2), welche mit dem Wurzelexponenten potenzirt (2^3) den Radikanden gibt.

Der andere Gegenſatz iſt die Logarithmation $8 ? 2 = 3$. Hier wird die Zahl geſucht (3), mit welcher potenzirt die Baſis 2 den Logarithmanden 8 gibt. Dieſe Zahl iſt 3, weil $2^3 = 8$. —

Oder $4^3 = 64$; $\sqrt[3]{64} = 4$; $64 ? 4 = 3$.

Oder $5^2 = 25$; $\sqrt[2]{25} = 5$; $25 ? 5 = 2$.

§. 99.

Das Zeichen, durch welches wir die Zahl, **mit welcher** a potenzirt c gibt, darſtellen wollen, kann aus a und c beliebig gebildet werden. Es ſei $c ? a$ (oder $\sqrt[a]{c}$ oder $\overset{a}{\log.}\, c$) und heiße Logarithmus; a heiße Grundzahl oder Baſis des Logarithmen, c heiße Logarithmand. Ausgeſprochen wird das Zeichen: c logarithmirt durch a, oder der Logarithmus von c für die Baſis a.

Digitized by Google

§. 100.

Wird verlangt, c durch a zu logarithmiren, ſo ſchreibe man das Zeichen des Logarithmen $c ? a$ oder $\overset{a}{\log} c$ hin.

Ferner iſt das Zeichen $c ? a$ eindeutig, d. h. es gibt nur eine Zahl, die ihm entſpricht; iſt $c ? a = m$, ſo iſt $a^m = c$; würde aber a mit jeder anderen Zahl als m potenzirt, ſo gäbe ſie nicht mehr c.

§. 101.

Stellen wir die Definition vom Logarithmen ſymboliſch auf, ſo erſcheinen folgende zwei Grundgleichungen:

$$\text{I.} \quad a^{b ? a} = b.$$
$$\text{II.} \quad b^a ? b = a.$$

I. Die linke Seite dieſer vermutheten Gleichung iſt eine Potenz, deren Exponent $b ? a$ aber ein Logarithmus iſt und als ſolcher die Zahl bezeichnet, mit welcher die Baſis a potenzirt den Logarithmanden b gibt. Nun iſt aber der Dignand a mit dieſer Zahl potenzirt, folglich $a^{b ? a} = b$. *)

Wörtlich: 1. Die Baſis eines Logarithmen mit dem Logarithmen ſelbſt potenzirt, gibt den Logarithmanden. Oder:

2. Eine Zahl b bleibt unverändert, wenn man ſie erſt durch irgend eine andere, a, logarithmirt und dieſe Baſis (a) alsdann mit dem Logarithmen $b ? a$ wieder potenzirt.

II. Die linke Seite der zweiten ſcheinbaren Gleichung iſt ein Logarithmus und bezeichnet als ſolcher die Zahl, mit welcher die Baſis b potenzirt werden muß, damit ſie zu dem Logarithmanden b^a wird. Dieſe Zahl iſt aber a, folglich $b^a ? b = a$. **)

Wörtlich: 1. Eine Potenz durch ihren Dignanden logarithmirt, gibt den Exponenten; oder

---

*) Zur Erläuterung. $3^{9 ? 3} = 9$. Der Exponent $9 ? 3$ iſt die Zahl, mit welcher 3 potenzirt 9 gibt. Der Logarithmus alſo 2, denn $3^2 = 9$. Nun haben wir anſtatt $3^{9 ? 3}$, 3^2; dies aber iſt 9.

**) $3^2 ? 3 = 2$. Der Logarithmus $3^2 ? 3 = 9 ? 3$ bedeutet die Zahl, mit welcher die Baſis 3 potenzirt werden muß, um den Logarithmand 9 zu geben; alſo 2; folglich $3^2 ? 3 = 2$.

Digitized by Google

2. eine Zahl a bleibt unverändert, wenn wir erſt eine andere, b, mit ihr potenziren und dann dieſe Potenz wieder durch dieſelbe b logarithmiren.

§. 102.

Verbinden wir dieſen neuen Begriff des Logarithmen mit dem Vorhergehenden, ſo ſind hauptſächlich folgende Combinationen wichtig, aus denen ſich die anderen leicht ableiten laſſen.

Beide Seiten einer Gleichung $a = b$ durch dieſelbe Zahl c logarithmirt, gibt wieder eine Gleichung $a \,?\, c = b \,?\, c$, weil für a, b ſteht.

§. 103.

Die Baſis m mit der Summe mehrerer Logarithmen zu potenziren. Man hat

$$m^{\overset{m}{\log} a+\overset{m}{\log} b+\overset{m}{\log} c+\ldots\ldots+\overset{m}{\log}(k)_{\tau}} =$$

$$= m^{\overset{m}{\log} a} . m^{\overset{m}{\log} b} . m^{\overset{m}{\log} c} \times\ldots\times \left(m^{\overset{m}{\log} k}\right)_{\tau} = a.b.c \times\ldots\times k_{\tau}.$$

Logarithmiren wir beide Seiten dieſer Gleichung durch m,

$$\overset{m}{\log} a+\overset{m}{\log} b+\overset{m}{\log} c+\ldots+\overset{m}{\log}(k)_{\tau} = \overset{m}{\log}(a.b.c\ldots\ldots k)_{\tau},$$

d. h. wörtlich: 1. Logarithmen, die eine gleiche Baſis (m) haben, werden addirt, wenn man ihre Logarithmanden miteinander multiplizirt und dies Produkt durch die gleiche Baſis logarithmirt; 2. ein Produkt von τ Faktoren, $abc\ldots k_{\tau}$, wird durch irgend eine Zahl m logarithmirt (oder man findet den Logarithmen von einem Produkt), wenn wir jeden Faktor dadurch logarithmiren und die einzelnen Logarithmen addiren.

Spezialfall: $\overset{m}{\log} ab = \overset{m}{\log} a + \overset{m}{\log} b.$

§. 104.

Wird in der vorigen Gleichung ſtatt a, $\frac{a}{b}$ geſetzt, um auf den Logarithmus eines Quotienten zu kommen, ſo haben wir

$$\overset{m}{\log}\left(\frac{a}{b}.b\right) = \overset{m}{\log}\frac{a}{b} + \overset{m}{\log} b.$$

Oder: $\overset{m}{\log} a = \overset{m}{\log}\frac{a}{b} + \overset{m}{\log} b.$ Folglich (ſubtr. $\overset{m}{\log} b$)

$$\overset{m}{\log}\frac{a}{b} = \overset{m}{\log} a - \overset{m}{\log} b.$$

Digitized by Google

Wörtlich: 1. Ein Quotient $\frac{a}{b}$ wird durch eine Zahl m logarithmirt, wenn wir den Dividenden und den Diviſor dadurch logarithmiren und letzteren Logarithmen vom erſten ſubtrahiren.

Oder: 2. Von einem Logarithmus wird ein anderer, der dieſelbe Baſis hat, ſubtrahirt, wenn der Logarithmand des erſten durch den des zweiten dividirt und dieſer Quotient durch die gleiche Baſis logarithmirt wird.

§. 105.

Wir hatten §. 103 den Logarithmanden eines Produkts; ſetzen wir darin die Faktoren gleich, ſo finden wir den Logarithmen einer Potenz.

$$\overset{m}{\log}(a.a.a\ldots\ldots a)_{\tau} = \overset{m}{\log}a+\overset{m}{\log}a+\overset{m}{\log}a+\ldots\ldots+(\overset{m}{\log}a)_{\tau}.$$

Oder: $\overset{m}{\log}(a^{\tau}) = \tau.\overset{m}{\log}a.$

Wörtlich: 1. Eine Potenz a^{τ} wird durch eine Zahl m logarithmirt, wenn man den Dignanden der Potenz durch dieſelbe logarithmirt und dieſen Logarithmus ($\overset{m}{\log}a$) mit dem Exponenten der Potenz (τ) multiplizirt.

Oder: 2. Ein Logarithmus wird mit einer Zahl (τ) multiplizirt, wenn man den Logarithmanden (a) mit derſelben potenzirt und dieſer Potenz die gegebene Baſis (m) beiſchreibt.

$\overset{m}{\log}a.\tau=\log(a^{\tau})$.

§. 106.

Da nun aber die Potenz die Wurzel als Gegenſatz ſubſumirt, ſo muß auch die nun zu ſuchende neue Kombination, den Logarithmen einer Wurzel zu finden, aus dem vorigen Satze herzuleiten ſein.

Setzen wir ſtatt a die $\sqrt[\tau]{a}$, ſo kommt

$$\overset{m}{\log}[(\sqrt[\tau]{a})^{\tau}] = \tau.\overset{m}{\log}(\sqrt[\tau]{a}) =$$

$$= \overset{m}{\log}a = \tau.\overset{m}{\log}(\sqrt[\tau]{a}) \text{ (durch } \tau \text{ dividirt)}$$

Digitized by Google

$$\frac{\overset{m}{\log} a}{\tau} = \overset{m}{\log}(\sqrt[\tau]{a}).$$

Wörtlich: 1. Eine Wurzel ($\sqrt[\tau]{a}$) wird durch eine Zahl m logarithmirt, wenn wir ihren Radikanden dadurch logarithmiren und dieſen Logarithmen ($\overset{m}{\log} a$) durch den Wurzelexponenten (τ) dividiren.

Oder: 2. Ein Logarithmus ($\overset{m}{\log} a$) wird durch eine Zahl (τ) dividirt, wenn wir den Logarithmanden durch dieſe Zahl radiciren $\left(\sqrt[\tau]{a}\right)$ und dieſe Wurzel durch die Baſis m logarithmiren.

Bemerkung zum Schluſſe. Da in den Lehrbüchern die Gliederung des Stoffes eine andere als die hier verſuchte iſt, und wahrſcheinlich manche Leſer die poſitiven und negativen — richtiger: additiven und ſubtractiven — Zahlen, die Null, imaginairen, unmöglichen u. ſ. w. vermißt haben, ſo bemerkt der Verf. zum Schluſſe noch, daß eine *wiſſenſchaftliche* Expoſition der Mathematik erſt dann von den Operationen mit bloßen Rechnungs*formen* ſprechen kann, wenn ſie die Operationen mit *wirklichen* Zahlen abgehandelt hat. Mit wirklichen Zahlen hatte es das hier mitgetheilte erſte Capitel zu thun; mit Rechnungs*formen* mußte ſich das zweite beſchäftigen, welches nur eine Generaliſation des erſten iſt, ſo daß es in ihm gleichgültig wird, ob den Summen-, Produkten-, Potenzen-, Differenzen-, Quotienten-, Wurzel-, Logarithmen*formen*, womit operirt wird, auch wirkliche Zahlen entſprechen.

Es verſteht ſich von ſelbſt, daß das zweite Capitel aus den Ergebniſſen der erſten abzuleiten iſt.

So wird 0 als bequemeres Zeichen der Differenz $m - m$ erklärt.

$+m$ iſt Summenform, für $0+m$ ſtehend.

$-m$ iſt Differenzenform, für $0-m$ ſtehend. (Folglich nach bekannten Sätzen: $m+(-n) = m+(0-n) = m-n+0 = m-n$; oder $a.(-m) = a.(0-m) = a.0-a.m = 0-am = -am$; oder $m^{-n} = m^{0-n} = [m^0 = m^{s-s} = \frac{m^s}{m^s} = 1)$; alſo $m^{0-n} = \frac{1}{m^n}$; u. ſ. w.

Der Inhalt unſeres erſten Capitels pflegt in den Lehrbüchern einen ſehr viel größeren Raum einzunehmen. Indem wir wünſchen und hoffen, daß die hier verſuchte Kürze das Verſtändniß der ſieben Operationen nicht erſchwert, ſondern im Gegentheil erleichtert haben möge, nehmen wir für diesmal von dem Leſer Abſchied, ihm unſere Abſichten und Studien empfehlend.

(Geſchrieben im Sommer 1835.)

Nachwort.

Da Hr. Dr. Mager ſeinem Werke, der vorliegenden Abhandlung, einige Bemerkungen in der Note auf der erſten Seite vorangeſchickt hat, ſo ſei mir noch ein kurzes Nachwort erlaubt.

Obgleich ich überzeugt bin, daß viele Leſer der Rh. Bl. ſich des Inhaltes entweder gar nicht, oder nur zum Theil, werden bemächtigen können; ſo habe ich der Abhandlung doch die Aufnahme nicht verweigern mögen, weil ſie auf wenigen Bogen alle arithmetiſchen Hauptoperationen in ſyſtematiſcher Vollſtändigkeit und in ihrem gegenſeitigen Bezuge aufſtellt. Für Kenner der Mathematik iſt ſie daher gewiß von mehr als gewöhnlichem Intereſſe, und Andere, welche ihr Nachdenken bisher vorzugsweiſe an concreten Beiſpielen geübt haben, mögen nun den Verſuch machen: ob ſie in dieſe abſtracte Darſtellungsweiſe einzugehen vermögen. Für jene bedarf es nicht der Auseinanderſetzung, daß der Hr. Verf. die Ausdrücke „analytiſch", „ſynthetiſch", „analytiſch-ſynthetiſch" in einem, von der gewöhnlichen oder herkömmlichen Bedeutung abweichenden Sinne gebraucht.

A. D.

☞ Seite 355 Zeile 5 v. u. l. c ? a (oder log c).

Digitized by Google

IV.

Ueber die wechſelſeitige Schuleinrichtung.

Es iſt den Leſern der Rh. Bl. bekannt, daß ich wiederholt über die wechſelſeitige Schuleinrichtung geſprochen habe, um die Aufmerkſamkeit der Lehrer auf ſie hinzulenken und dieſelben zu veranlaſſen, das in ihr enthaltene Gute aufzufaſſen und auf den Boden ihrer Wirkſamkeit zu verpflanzen. Nach den vielen Lobpreiſungen von den verſchiedenſten Seiten her konnte man nicht umhin, von der Sache eine hohe Meinung zu gewinnen. Von dieſer hohen Meinung bin ich zurückgekommen.

Um die Sache durch eigene Anſchauung kennen zu lernen, und zwar an dem Orte, der als die Quelle und als Muſter ihrer gegenwärtigen Einrichtung angeſehen werden kann, reiſ'te ich im Juli d. J. nach Eckernfoerde. Ich habe darüber ſo eben ein Büchlein drucken laſſen:

„Bemerkungen und Anſichten, auf einer pädagogiſchen Reiſe nach den däniſchen Staaten im Sommer 1836 für ſeine Freunde und die Beobachter der wechſelſeitigen Schuleinrichtung niedergeſchrieben. Berlin, 1836, Verlag von Plahn. (183 Seiten, broſchirt.)"

Der erſte Theil dieſes Büchleins enthält Bemerkungen und Anſichten über ſehr verſchiedene Gegenſtände; theils ſolche, welche uns auf Reiſen zu begegnen pflegen, theils ſolche, die durch Ideen-Aſſociation entſtehen, theils über pädagogiſche und andrre Dinge von allgemeinerem Intereſſe. Dieſen Theil habe ich vorzugsweiſe für meine Freunde und ehemaligen Schüler beſtimmt.

Der andere Theil des Büchleins theilt mein gegenwärtiges Urtheil über die wechſelſeitige Schuleinrichtung mit. Da ich nicht vorausſetzen kann, daß das Büchlein in die Hände aller Leſer der Rh. Bl. gelangen wird, ich aber dieſen die Aenderung meiner Anſicht mitzutheilen für Pflicht erachte, weil ich früher

in entgegengeſetztem Sinne geſprochen habe; ſo erlaube ich mir hiermit, einen kleinen Theil der genannten Beurtheilung hier abdrucken zu laſſen, aus dem ſich das Uebrige erſchließen läßt. Ich wähle dazu dasjenige, was von der Einwirkung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung auf Lehrer und Schüler handelt, von S. 163 bis S. 176.

II.

„Die Lehrer werden (durch die wechſelſeitige Schuleinrichtung) zum Mechanismus verführt:

1) Durch die ewig wiederkehrende Anſtrengung, in kurzer Zeit die geiſtige Thätigkeit hervorzurufen, welche die Kinder nicht mitbrachten, aber nun, in ſchwachem Grade erweckt, durch die viel länger dauernden Selbſtbeſchäftigungen wieder herabſinkt.

Ein Lehrer der w. S. hat darum einen fortwährenden Kampf zu beſtehen. Wird er ihn beſtehen? Oder wird er die Kinder in der Richtung, die ſie durch den eigentlichen Geiſt der Schule, der auf Ueben und Machen, nicht auf Einſehen, Denken, mündlich lebendiges, freies Darſtellen hinausläuft, fortführen? Bedenkt man denn nicht, wie groß die Aufgabe ſelbſt für geiſtig lebendige Menſchen iſt, ihr Leben lang die Elemente mit immer regem Geiſte zu betreiben? Unter ſolchen Umſtänden eine Form einführen, welche den Mechanismus nicht nur erleichtert, ſondern faſt mit Nothwendigkeit aufdrängt, iſt ein ſehr gefährlicher Verſuch. Nein, man wähle Einrichtnngen, welche das mechaniſche Verfahren unmöglich machen, wenn es möglich iſt!

2) Durch das Nummern, Liſten- und Protokollweſen.

Man ſehe darüber die oben genannten Schriften nach! Zwar kann ein geübter Lehrer ſich die Sache ſehr erleichtern; aber immer bleibt es ein rein mechaniſches Geſchäft. Zu Anfang, bei der Einrichtung einer Schule nach wechſelſeitiger Einrichtung, iſt es eine chaotiſche, koloſſale Arbeit. Die w. S. gewinnt dadurch den Anſtrich eines Fabrikweſens — es iſt nicht zu leugnen. Alle Tage müſſen Hülfsprotokolle, jede Woche Tagebücher geſchrieben werden.

Digitized by Google

3) Durch das, wenn auch nicht ſehr laute, aber doch immer vorhandene Geräuſch und die Nothwendigkeit der Aufmerkſamkeit auf verſchiedene Thätigkeiten.

Der geiſtige Unterricht erfordert Sammlung, Concentration, Ruhe. Es ſoll in der dunklen Seele des Kindes licht, das Unbegriffene ſoll begriffen, das Begriffene ſoll in deutlichem Ausdruck dargeſtellt werden. Eine unter den erleichterndſten Umſtänden ſchwere Aufgabe! Aber wie iſt die rechte Sammlung, das Feſthalten des Fadens, die Durchdringung des Gegenſtandes möglich, wenn dazwiſchen geſprochen und herumgegangen wird? Nun vollends im Religionsunterrichte! Wenn er auch ertheilt wird, während die übrigen ſchreiben, die Gehülfen gehen doch umher, zeigen dies und das — die ſtille Sammlung und die Weihe, auf welche nicht verzichtet werden darf, ſie gehen verloren.

4) Durch das eiligſt vorzunehmende Controlliren der Abtheilungen, die ſich ſelbſt beſchäftigt haben.

Hat der Lehrer eine Abtheilung unterrichtet, ſo muß er ſich doch Zeit nehmen zur Controlle der übrigen Abtheilungen, um nachſehen zu können, was die einzelnen gemacht haben. Oder ein Untergehülfe ſtreckt die Hand in die Höhe, um anzuzeigen, daß ein Schüler fähig iſt, in die folgende Abtheilung überzugehen. Der Lehrer muß nachſehen, ob es ſo ſei. Darum wird das letzte Viertel einer jeden Stunde gewöhnlich zu dieſer Unterſuchung verwandt. Natürlich geht Alles in raſchem Tempo, von einer Abtheilung zur andern. Hier wird in der Geſchwindigkeit ein Buchſtabe verbeſſeet, ein ander Mal eine Rechenaufgabe gegeben, dann ein Lehrſtück überhört; aber Alles im Fluge. Der Lehrer muß froh ſein, wenn er durchkommt. Zu geiſtig ruhiger Entwicklung fehlt die Zeit. Will er ſich die nehmen, ſo ſtehen inzwiſchen andere Räder der Maſchine ſtill, oder er muß Alles mechaniſch fortlaufen laſſen, was denn auch ſicherlich in den meiſten Fällen geſchieht.

Und nun denke man ſich zuletzt: erſtens die Umſtände und Verhältniſſe der meiſten Schullehrer in geiſtiger und in äußerer, z. B. öconomiſcher Hinſicht, in der Regel oder oft Beſchränkung hier, Beſchränkung da; zweitens den Geiſt der Trägheit

Digitized by Google

und Faulheit, dem auch manches Glied des Schullehrerſtandes, wie jedes andern Standes, anheim fällt, wie dann? Wie dann bei einer Einrichtung, die dem Lehrer den Mechanismus beinahe aufnöthigt, die es ihm möglich, ja leicht macht, ſeiner Faulheit zu dienen. In drei Stunden braucht er nur dreimal zu ſprechen: „Zum Leſen (Rechnen, Schreiben)! — — Fanget an!" Während dem geht er umher, oder ſetzt ſich auf ſein Katheder, oder treibt, was er will.

Welche ſtrenge Beaufſichtigung würde nöthig werden, wenn dieſe Einrichtung allgemein würde! Welche Uebel würden dadurch allein von neuem über das Schulweſen hereinbrechen. — Fürwahr, es iſt ſehr zu bedenken.

III.

Als Vortheile und Vorzüge, welche die w. S. in moraliſcher, disciplinariſcher, erziehlicher Hinſicht vor der gewöhnlichen auszeichnen ſollen, hat man beſonders folgende genannt:

1) In derſelben liegt ein beſonderer Sporn zum Fleiße und die Schüler machen ſchnellere Fortſchritte. Man verläßt ſich gar nicht auf den Privatfleiß, ſondern macht Alles in der Schule ab. Auch kommen ſeltener Schulverſäumniſſe vor, und wenn ſie, da ſie oft unvermeidlich ſind, vorkommen, ſo ſind ſie für das einzelne Kind und die ganze Schule weniger nachtheilig.

Der lebendigere Antrieb zum Fleiße ſoll davon herrühren, daß das fleißige Kind mit dem Amte eines Untergehülfen beehrt wird, daß es den Erfolg ſeiner Anſtrengung jeden Tag an dem Fortſchreiten in der neben einander hängenden Tabellenreihe entdeckt.

Wir können zugeben, daß dieſe äußeren Dinge auf den Fleiß wirken, und daß ſie etwas leiſten. Aber wie wenig werden ſie vorhalten, wenn der Lehrer den Fleiß nicht durch andere, innere, geiſtige Mittel und Kräfte zu beleben verſteht! Das Betragen eines Kindes iſt ein Produkt des Augenblicks, es folgt den Impulſen, die auf es wirken. Aeußerlichkeiten,

Digitized by Google

die alle Tage wiederkehren, verlieren über jeden Menſchen alle Macht. Einzig ausdauernd und bleibend wirkend iſt allein der Geiſt des Lehrers. Der allein ſichert den Fleiß der Schüler, und er bringt die edleren Antriebe. Das Kind lernt in der Regel nicht des Lernens und Fortſchreitens wegen, es lernt um des Lehrers willen; es bezieht all' ſein Thun auf ihn. Wenn daher kein belebender Hauch von ihm ausgeht, ſo wird das Tabellenwerk und die Reihenfolge derſelben wenig helfen. Die Luſt und Liebe zur Schule und zum Lernen, der eifrige oder der nachläſſige Beſuch derſelben, ſammt den Fortſchritten, alle dieſe Dinge, Erſcheinungen und Eigenſchaften hängen von der Beſchaffenheit des Lehrers ab, von nichts Anderem. Was ein Inneres iſt und aus dem Geiſte ſtammt, ſoll nicht im Aeußeren geſucht werden. So giebt es Lehrer, welche den Fleiß im Lernen und Beſuchen der Schule durch Liſten und Cenſuren, durch ſchwarze und weiße Bücher, durch gelbe und rothe Wochenblätter, durch graue und ſchwarze Wandtafeln, die auch in den Schulen der w. S. nicht fehlen, zu befeſtigen ſuchen. Aber es ſind Surrogate, Krücken und halbe Maßregeln, welche den Mangel des wahren Erweckens nicht erſetzen, und alle entbehrt werden können, wenn es an der Hauptſache nicht fehlt.

Daß man bei der w. S. auf den Privatfleiß nicht zu rechnen brauche, gilt von jeder Schule, wenn man die Uebungen in die Schule verlegt und man ein Minimum von Wiſſen und Können verlangt. In jeder gut eingerichteten Schule lernen die Schüler rechnen, leſen und ſchreiben. Weiter pflegt es die w. S. auch nicht zu bringen. Wo eine Maſſe von Kindern verſchiedenen Alters beiſammen iſt, da ſieht ſich der Lehrer genöthigt, ſo viel Aufgaben zur Selbſtbeſchäftigung zu geben, daß es an der Einübung und Befeſtigung in dem Gelernten nicht fehlen kann.

Aber das muß zugegeben werden, daß der lückenhafte Schulbeſuch, die Schulverſäumniſſe, bei der w. S. weniger nachtheilig und ſtörend einwirken, als in Schulen, welche weniger Abtheilungen und Stufen haben. Indeſſen ſind dies Ausnahmen, die eine geregelte Schulordnung ſelten zu machen verſteht, und da ſie, oft vorkommend, das größte Uebel ſind, indem für ſolche Kinder die Schule nur halb vorhanden iſt, ſo

ſchadet es nicht, wenn der Lehrer ſich durch ſie auf das Nachtheiligſte getroffen ſieht, damit er ſie mit allen in ſeiner Macht liegenden Kräften bekämpfe. Wiſſen die Eltern einmal, daß Schulverſäumniſſe weder der Schule, noch dem Kinde weſentlich ſchaden, ſo werden Leichtſinnige dadurch gewiß noch leichtſinniger werden, und die gegen ihre Saumſeligkeit gerichtete Strenge würde ſich kaum rechtfertigen laſſen. Darum iſt es gut, wenn ſie erkennen, wie nachtheilig ein unfleißiger Schulbeſuch auf ihr Kind wirkt. Bei allem dem kommt aber das Meiſte wieder auf den Geiſt der Schule an. Hatte er für das Kind etwas Zurückſtoßendes, Abſchreckendes, es wird an Schulverſäumniſſen nicht fehlen; zieht er dagegen das Kind an, ſo daß ſein Einfluß es in die Familie, in die Schlafkammer begleitet: ſo läßt er ihm auch keine Ruhe, bis es in der Schule erſcheint.

2) Die Schüler der w. S. werden an Ordnung, Remäßigkeit, Pünktlichkeit gewöhnt.

Dieſe wichtigen Eigenſchaften erzielt jede gute Schule, eine gute Kinderſchule, wie eine Bürgerſchule und ein Gymnaſium. Wiederum hängt Alles vom Lehrer ab. Nehmen wir einen ſolchen an, der dieſe Eigenſchaften gar nicht oder nicht im rechten Maße zu erwecken weiß, es wird ihm bei der w. S. weniger gelingen, als bei gewöhnlicher Einrichtung; darum, weil dort Mancherlei von den Schülern ſelbſt geſchehen ſoll, was er ſonſt ſelbſt verrichtet. Fehlt nun der Schule überhaupt der Geiſt der Ordnung ꝛc., ſo fehlt er auch dem Gehülfen und den Untergehülfen, und in höherem Grade den übrigen, und die etwa nur halb ordentlichen und pünktlichen Helfer werden Alles in Unordnung bringen helfen.

3) Der Gemeinſinn, die Gemeinnützigkeit, Theilnahme an einem gemeinſchaftlichen Geſchäft werden geweckt. Man ſieht ſelbſt die w. S. als eine Vorbildung für das conſtitutionelle Leben an.

In dieſen Verſicherungen liegt einiges Wahre. Man intereſſirt ſich mehr für eine Sache, wenn man thätig Hand mit anlegt. Aber in allen, beſonders in zahlreichen Schulen giebt es der Gelegenheiten genug, die Kinder zum gemeinſamen Be-

Digitized by Google

ſten mitwirken zu laſſen; und verſtändige Lehrer laſſen die äu⸗ßeren Geſchäfte überall von ihren Schülern beſorgen. Hauptan⸗trieb iſt auch hier und ſoll ſein die Achtung und Liebe zum Leh⸗rer. Wo die vorhanden ſind, da iſt es dem gutgearteten Kinde eine Freude, oft eine wahre Seligkeit *), für ihn und für die Schule etwas zu wirken und zu leiſten, ſo daß der zu belebende Sinn für gemeinnütziges Wirken die gehörige Erregung empfängt.

Was aber den angeblichen Vortheil für das conſtitutionelle Leben betrifft, ſo liegt dieſes Ziel ſo fern, daß es wol nicht für rechten Ernſt gehalten werden kann, wenn man es, wie es ge⸗ſchieht, leiſe andeutet und von den Wirkungen der w. S. ein⸗ander darüber in's Ohr flüſtert. Wir treffen dabei, wie ſo oft, auf den großen Irrthum, daß man durch die Schulen erzielen zu können meint, was dem öffentlichen Leben fehlt. Laſſet das öffentliche Leben der Erwachſenen, des Vaters und der Mutter, der Beamten und Führer von den Grundſätzen der Gemeinnü⸗tzigkeit und Aufopferungsfähigkeit, des Gemeinſinnes und der Ehre durchdrungen ſein, und die Kinder treten von ſelbſt in die Fußſtapfen der Eltern; eurer Ermahnungen durch das Wort und der Hinweiſungen auf eine ferne Zukunft bedarf es dann bei den Schülern nicht! Taugt dagegen der Geiſt im öffentlichen Leben nichts, ſo gebet euch nur dem Wahne nicht hin, als könntet ihr ihn durch die Schulen umbilden und wiedergebären. Der lebendige Gemeinſinn hat anderwärts ſeine Wurzeln.

4) Die w. S. verknüpft die Schüler durch das Band der Liebe, und ſie erzeugt den freiwilligen Gehorſam.

Dieſe Eigenſchaften ſind, wie alle andern, eine Frucht der Tüchtigkeit des Lehrers. Daß aber ihrer Entſtehung und Be⸗feſtigung die w. S. mehr Schwierigkeiten in den Weg legt, als jede andere, iſt unſchwer einzuſehen. Denn ſie bringt die Schü⸗ler in mehr Conflikte, als es ſonſt der Fall iſt, indem ſie die Schüler an die Stelle des Lehrers ſtellt.

Der Untergehülfe wird auf eine oder mehrere Stunden an⸗dern Schülern vorgeordnet, und dieſe ſollen ihm Gehorſam lei⸗

*) Ein intereſſantes, lehrreiches Beiſpiel erzählt z. B. Ewich in ſeiner Biographie: „Pädagogiſches Deutſchland der Gegenwart", Band II. S. 216.

ſten. In der Regel iſt der Untergehülfe den übrigen an Jahren und Bildung gleich, oder nur wenig darin weiter. Hier kann es an ſchwacher Einwirkung von der einen Seite, an Trägheit und Widerſpenſtigkeit von der andern nicht fehlen. Kinder haben ihre Sympathien und Antipathien und ihre Händel untereinander. Wie, — dieſe Fälle müſſen doch ſehr häufig vorkommen — wenn nun der Untergehülfe ſich linkiſch benimmt; wie, wenn nach ſeiner Meinung ein Schüler ſeine Sache ſchlecht macht; wie, wenn ein Mangel an gegenſeitiger Zuneigung vorhanden iſt; wie, wenn der Untergehülfe den Mitſchüler zum rechten Thun antreiben oder zwingen will? Denn daß Kinder, und gerade die tüchtigeren, nicht leicht den ohnedies beſchäftigten Lehrer zu Hülfe rufen, ſondern ſich gern ſelbſt zu helfen ſuchen, weiß Jedermann. Die Mittel aber, welche Kinder anwenden, ſind nicht Ermahnungen, Worte, ſondern ſie ſind unmittelbarerer, derberer, anſchaulicherer, eindringlicherer Art. Es fehlt an heimlichem Stoßen nicht. Ich habe es geſehen, und man weiß es, auch wenn man es nicht geſehen. Soll ſich der nach ſeiner Meinung beeinträchtigte Schüler beklagen, wird ihm Recht gegeben werden, wird nicht der Lehrer, um der Ordnung, um der beſchränkten, drängenden Zeit willen, das Anſehen des Untergehülfen unterſtützen? — Was wird daraus folgen? Der Schüler wird ſich fügen, er wird ſich gewöhnen, Unrecht zu leiden. Und was wird die Folge davon ſein? Entweder ein knechtiſcher Sinn, oder er wird es abwarten, bis die Reihe des Untergehülfen-Amtes an ihn kommt, um Unrecht mit Unrecht zu vergelten. Ein geſunder, lebensfriſcher Knabe erträgt von ſeines Gleichen kein Unrecht, er wehrt es ab, nicht durch Gründe, nicht durch Beſchwerden, höheren Ortes angebracht, ſondern durch die Kraft ſeines Armes.

Wohl, der Lehrer kann den Geiſt des Gemeinſinnes, der Liebe und Friedfertigkeit unter ſeiner Schaar verbreiten; aber er kann es überall, unter allen Einrichtungen. Aber daß dieſe Aufgabe ſchwieriger wird, wenn Schüler ſeine Stelle vertreten, ſpringt in die Augen. Der Schüler ſoll unmittelbar nicht dem Lehrer, ſondern einem andern Schüler gehorchen. Die Hervorrufung dieſer Eigenſchaft erfordert von Seiten des Lehrers eine größere Kunſt, einen mächtigeren Geiſt, als wenn er unmittel-

bar einwirkt. Und was den Gehorſam betrifft, er findet ſich in jeder guten Schule. Wer ihn überhaupt nicht herbeizuführen weiß, verſteht Solches gewiß auch nicht bei der w. S. Im Gegentheile wird ſich eine ſolche Schule unter einem ſchwachen Manne in ein Chaos auflöſen. Der Beweis der Richtigkeit dieſer Behauptung wird in Dänemark nicht fehlen.

IV.

Noch einige andere gerühmte Vortheile der w. S. ſind kurz zu beſprechen. Man ſagt:

1) Ein ſchwacher Lehrer leiſtet mehr durch ſie, als durch die gewöhnliche Einrichtung.

Dieſer Behauptung muß ich durchaus widerſprechen. Es verhält ſich umgekehrt. Die w. S. ſetzt, wenn durch ſie etwas geleiſtet werden ſoll, eine höhere Kraft voraus. Es iſt wahr: in Betreff des unmittelbaren Unterrichts hat der Lehrer der w. S. immer nur eine, auf derſelben Stufe ſtehende kleine Kinderſchaar zu bethätigen; bei anderer Einrichtung, welche gemiſchtere und größere Abtheilungen ſetzt, hat der Lehrer ſeine Fragen und Anregungen vielſeitiger zu geſtalten, damit es weder dem Stärkeren noch dem Schwächeren an paſſender Nahrung fehle. Die größere Schwierigkeit liegt daher hier auf der letzteren Seite. Aber in jedem Falle hat der Lehrer ſchwache und ſtarke, jüngere und ältere Kinder zu unterrichten; er muß alſo beides verſtehen, folglich den Gegenſtand darnach zu behandeln wiſſen. Darum iſt es ein unbedeutender Unterſchied, ob er dieſe verſchiedenen Fähigkeiten gleichzeitig übt, oder nach einander. In allen andern Beziehungen macht die w. S. höhere Anforderungen an den Lehrer, und ich bin der Meinung, daß nur ganz tüchtige Lehrer ſich ihnen gewachſen zeigen. Was Alles muß er nicht verſtehen?

Er muß die Gabe des Organiſirens beſitzen, er muß ein organiſirender Geiſt ſein; er muß ſich auf das Controlliren, Ueberſehen, Beaufſichtigen verſtehen. Er muß die (feineren Gemüthern ſehr ſchwere) Kunſt lernen, ſich durch verſchiedene, mehr oder weniger laute Thätigkeiten nicht ſtören zu laſſen. Er muß gelernt haben, mit ſeiner Aufmerkſamkeit eine Mehrheit

Digitized by Google

von Thätigkeiten und Menſchen zu beobachten. Er muß die Energie beſitzen, unreiſe Kinder in ſo hohem Grade zu erregen und für das Gute zu beleben, daß ſie ſeine Stelle vertreten, als ſeine Organe auftreten können. Er muß die Geneigtheit haben, von einer Thätigkeit zur andern in ſchnellem Wechſel überzugehen. Er muß die begeiſternde Kraft in ſo hohem Grade beſitzen, daß die in einer Stunde hervorgerufenen Kräfte eine nachhaltige Wirkung von 8—12 Stunden hervorbringen, und daß die mechaniſche Richtung, in welche in dieſer verhältnißmäßig langen Zeit unausbleiblich die Kinder gerathen ſind, weil ſie von Natur dazu neigen oder gar noch größtentheils darin ſtekken, ſobald der unmittelbare Unterricht beginnt, wie Schnee vor der Frühlingsſonne verſchwinde. Er muß ein Mann von ſo hohem Pflichtgefühl und von der Liebe zu den Kindern und zu ſeinem Berufe ſo durchdrungen ſein, daß die ſtets nahe liegende Verſuchung, in den geiſttödtenden Lankaſterianismus zu verſinken, nichts über ihn vermag. Kurz, er muß ein Mann von ſeltner Kraft, ein homo omnis ſein. Wie viele giebt es deren? — Darum wird, nach meiner feſten Ueberzeugung, nur ein ungewöhnlicher, ſeltner Lehrer bei dieſer w. S. die Schule zu einer wahrhaft den Geiſt bildenden Anſtalt zu erheben und als ſolche fortzuführen im Stande ſein. In bei weitem den meiſten Fällen wird die Schule in geiſttödtenden Mechanismus verſinken; die Kinder werden zwar in ſcheinbar äußerlich lebendiger, aber innerlich in gleich ſtumpfer Weiſe, wie in den ſchlechten Schulen alter Art, die Fertigkeiten des Leſens, Schreibens und Rechnens erlernen; aber nimmermehr werden wir im Allgemeinen und der Regel nach aus den Schulen der w. S. geiſtiggeweckte Kinder hervorgehen ſehen.

Die folgende Behauptung iſt eben ſo grundlos und falſch als die vorhergehenden. Sie lautet alſo:

2) Ein Lehrer kann viel leichter bei der w. S. als bei der gewöhnlichen zweckmäßig und erfolgreich unterrichten.

Daß er mehr Kinder in äußere Thätigkeit verſetzen könne, iſt gewiß. In einer Lankaſterſchule können, wie in einer Rieſenſpinnmaſchine, Tauſende von Kindern vereinigt werden. Aber auch zweckmäßig und erfolgreich? Was heißt zweckmä-

Digitized by Google

ßig und erfolgreich? Zweckmäßig heißt hier: dem Zwecke der wahren Geiſtesbildung gemäß, und erfolgreich: mit der Sicherheit der Erreichung dieſes höchſten Zweckes.

Denzel, dieſer erfahrene Mann, nimmt an, daß ein ordentlicher Lehrer ſechzig Kinder in geiſtige Thätigkeit zu ſetzen und darin zu erhalten vermöge. Dieſe Zahl iſt kein Maximum für die gewöhnliche Einrichtung, aber ſicherlich für die w. S. Es folgt dieſes aus der Vertheilung der Schüler in einem Maximum von Abtheilungen, welche die Kräfte und Thätigkeiten des Lehrers zerſplittern. Will er jede von dieſen mit ſeinem Geiſte anwehen, er muß einen hohen Grad von Rührigkeit beſitzen, er muß alle Formen und Geſtalten annehmen, er wird die Unmöglichkeit fühlen, mit einer größeren Zahl von Schülern und Abtheilungen die ſchwere Aufgabe zu löſen.

Aber dennoch wird er Gefahr laufen, daß man es ihm zumuthe, und es iſt auch hier und da ſchon geſchehen. Man hat die Meinung verbreitet, daß man in eine Schule der w. S. ein oder mehrere hundert Kinder, ohne weſentliche Nachtheile für die Erreichung der Schulzwecke, vereinigen könne; die Nachklänge des Lankaſter'ſchen Schulweſens ſind noch nicht verklungen; man meint, es bedürfe nur eines hinreichend großen Lokales, einer einmaligen größeren Ausgabe, um nachher die bedeutendſten Erſparniſſe machen zu können. Man hat durch dieſen mächtigen Sporn große Gemeinden zu ſchweren Opfern veranlaßt. Was würde, wenn dieſe finanzielle, der Geſinnung ordinairer Menſchen ſehr zuſagende Betrachtung allgemein Eingang fände, die Folge davon ſein? Die Kinder würden abgerichtet werden, die Lehrer in todten Mechanismus verſinken, und wir würden des Segens der hochherzigen Anſtrengungen edler Regenten und der tüchtigſten Pädagogen verluſtig werden. Der Genius der deutſchen Pädagogik wird uns aber hoffentlich davor bewahren. Oder man müßte, wollte man Maſſen von Kindern zugleich zweckmäßig und erfolgreich unterrichten, nur die geiſtigkräftigſten, gebildetſten und tüchtigſten Männer der Nation zu Volksſchullehrern berufen. Danach ſieht es aber in der Gegenwart nicht aus, und dann würde es auch der w. S. nicht bedürfen.

Digitized by Google

8) Die w. S. befördert die Geſundheit und leibliche Friſche der Kinder.

Dieſe Behauptung muß man in einer Hauptbeziehung unterſchreiben, in einer andern beſtreiten.

Die w. S. erfordert ein großes, geräumiges, helles Lokal, freie Räume ringsum und zwiſchen den Pulten; das Stehen, Gehen und Sitzen der Kinder wechſelt in der ſchönſten Weiſe mit einander ab. Es entſteht eine äußerliche Rührigkeit, Beweglichkeit und Friſche. Dieſer Ruhm ſoll der w. S. nicht entzogen werden.

Aber die wahrhaft menſchliche leibliche Friſche erfordert einen geweckten, zum Denken aufgelegten Geiſt und eine der Darſtellung der Gedanken geübte Sprachkraft. In Lorinſer's wichtigem und ſchon jetzt an heilſamen Folgen reichem Aufſatze (zwar bekämpfen ihn manche Gymnaſiallehrer öffentlich, aber ſie fangen dennoch an, ſeine weiſen Rathſchläge zu befolgen, womit ſich ein echter Mann, wie Lorinſer, zufrieden erklären wird,) iſt keine Behauptung ſo grundlos und falſch, als dieſe: daß die Schüler durch allzu große Erregung matt und ſtumpf würden. Das hat gute Wege. Im Gegentheile liegt die Wahrheit: wo die Schüler ſich ſtumpf und todt, matt, lahm und krank zeigen, es iſt eine Folge des Mangels der Erregung, des Mangels der geiſtigen Beweglichkeit und Friſche. Denn die wahre Friſche des Leibes geht von einer geſunden, friſchen Lebendigkeit des Geiſtes aus. Ohne dieſe iſt jene thieriſcher Art, in vegetativem Wohlſein, in animaliſcher, maſtodontiſcher Leiblichkeit beſtehend. Ein geiſtig befruchtender Lehrer erzielt daher auch die leibliche Behendigkeit und Rührigkeit, die ſich in raſchem, lebhaftem, kräftigem Reden und in ſchnellem Thun manifeſtirt. Natürlich muß ſie nicht übertrieben, nicht einſeitig verfolgt werden; auch dem Leibe ſoll und muß ſein volles Recht werden — was aber nicht weiter hierher gehört. Wenn es nun wahr iſt, daß die w. S. den Geiſt weniger erregt als die gewöhnliche Schuleinrichtung, wenn ſie den Geiſt zu mechaniſcher Thätigkeit veranlaßt: ſo folgt daraus, daß die rechte leibliche, d. h. geiſtig-lebendige Friſche, in den Schulen nach w. S. vorzugsweiſe nicht zu finden ſein wird.

Digitized by Google

Dieſe Mittheilung möge hinreichen, die Anſicht, welche ich durch Anſchauung und Nachdenken gewonnen habe, zu bezeichnen. Den, welcher das Uebrige zu leſen wünſcht, muß ich auf das Buch ſelbſt verweiſen. Ich ſtelle meine Anſicht nicht als eine untrügliche hin, obgleich ich vorläufig über die Sache abgeſchloſſen habe. Aber dennoch wird es mir angenehm und nützlich ſein, wenn andere deutſche Lehrer, beſonders ſolche, welche ihre Schulen darnach umgebildet haben, ihre Erfahrungen mittheilen wollen. Beſonders erfreulich würde es mir daher ſein, wenn Hr. Lüben in Aſchersleben Solches, mit Beziehung auf obige Anſichten, thun wollte. A. D.

V.

Das pädagogiſche Deutſchland der Gegenwart.

Von demſelben iſt nunmehr der zweite Band (à 1 Thlr.) erſchienen, um der Bequemlichkeit der Abnehmer willen nicht mehr in Heften, ſondern auf einmal. An Stärke ſteht er dem erſten nach; der dritte wird dieſes wieder einbringen.

Der vorliegende, zweite, enthält fünf Selbſtbiographien: 1) die von Dr. **Kröger**, Katechet am großen Waiſenhauſe in Hamburg, dem Verfaſſer einer pädagogiſchen Reiſe, dem Ueberſetzer von Couſin's pädagogiſchen Schriften ꝛc.; 2) die von **D. T. Kopf**, Erziehungs-Inſpector der Anſtalt für verwahrloſete Kinder vor dem Halliſchen Thore in Berlin, Verf. der Biographien der Sorbiſchen Lehrer Wowanus ꝛc.; 3) die von **B. G. Kern**, Director des Seminars in Hildburghauſen, Verf. der „höheren Bürgerſchule" ꝛc.; 4) die von Dr. **C. G. Nebs**, Muſikdirector in Zeitz, Verf. eines beliebten Rechenbuches, einer Phyſik ꝛc.; 5) die von **J. J. Ewich**, in Barmen, Verf. des „Human" ꝛc.

Dieſe Biographien ſind größtentheils ſehr lehrreich und intereſſant. In den geſchilderten Lebensläufen, beſonders der zweiten und fünften, werden viele Lehrer die Spiegel ihrer eigenen Entwicklung finden und zur lehrreichen Betrachtung in frühere Zuſtände veranlaßt werden. Außerdem haben ſie noch ein höheres, objectives Intereſſe, indem ſie die frühere Beſchaf-

ſenheit des Schulweſens einzelner Gegenden unſeres Vaterlandes ſchildern. Durch die Herausgabe des „pädagogiſchen Deutſchlandes" glaube ich daher für Lehrer, Schulbibliotheken und Lehrer-Leſegeſellſchaften ein recht nützliches Werk zu liefern, und ich bin der Meinung, daß es noch nicht in dem Grade bekannt und verbreitet iſt, als es verdient, verbreitet zu werden. Ich wollte daher hiermit darauf aufmerkſam machen, und zugleich die Aufforderung an Lehrer und Pädagogen erneuern, ihr Leben mit pädagogiſchem Auge anzuſehen und zur Belehrung und Erfriſchung Anderer alſo niederzuſchreiben und mitzutheilen. Nicht ungewöhnliche Schickſale, außerordentliche Erlebniſſe und große Thaten machen eine ſolche Biographie für die Lehrerwelt beſonders nützlich, ſondern die Gabe der Darſtellung der erziehenden Factoren, die in dem Leſer erweckte Einſicht, was in der Erziehung frommt und nicht frommt, geweckt durch eine concrete Erſcheinung, ein individuelles Bild. Wie eigentliche Künſtler keine Scheu haben, ihre eigene Büſte, ihr Portrait vor die Augen des Publikums zu bringen, ſo iſt auch den Lehrern und Erziehern ſo viel Muth und Selbſtvertrauen zu wünſchen, den Gang ihrer Entwicklung niederzuſchreiben und mitzutheilen. Die Franzoſen ſind uns darin weit voraus, wie ihre lehrreiche, aus dem Leben gegriffene und in's Leben der Gegenwart tief eingreifende Memoiren-Literatur bekundet. Wir haben darin erſt einen Anfang gemacht, weil wir noch viel zu ſehr in der Vergangenheit leben, was ſowohl mit unſerer Erziehung und der Beſchaffenheit unſeres Unterrichts, als mit den Zuſtänden unſeres öffentlichen Lebens zuſammenhängt. Wir haben darum unſere Blicke mehr und mehr auf die Gegenwart und die aus derſelben erwachſende Zukunft zu richten. Was heute iſt und morgen ſein wird, muß uns doch weit mehr intereſſiren, als was geſtern oder vor Jahrhunderten und Jahrtauſenden war, und was in der Regel nicht einmal mehr in ſeiner wahren Beſchaffenheit erkannt werden kann. „Der Lebende hat Recht." Darum zieht ein Mitlebender mit vollem Recht mehr unſere beobachtenden Blicke auf ſich, als ein längſt Verſtorbener; darum wünſchen wir, mit dem bekannt gemacht zu werden, was unſere Zeitgenoſſen, beſonders die unſeres Standes, bewegt, belebt und treibt, und woran ſie die Kräfte ihres Lebens und Strebens ſetzen. Deutſchland iſt, ſagt man, die europäiſche Provinz der Erziehung und des Unterrichts, und Couſin hat Preußen das Land der Kaſernen und Schulen genannt. Wohlan, Deutſchland ſei jenes in jeder Beziehung!

A. D.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Digitized by Google

Digitized by Google

YB 23672

56595
L31
R5
v.17-18.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

Digitized by Google

Digitized by Google

YB 23672

56595

L31
R5
v.17-18.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google